

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A Supervisão na Educação de Infância

Interacções durante a Prática Pedagógica Final de Educadores de Infância

Marta Isabel Ribeiro

Dissertação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A Supervisão na Educação de Infância

Interacções durante a Prática Pedagógica Final de Educadores de Infância

Marta Isabel Ribeiro

**Dissertação orientada
pela Prof.^a Doutora M^a Helena Salema**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2014

“ Se na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objecto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objecto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos- acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objecto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objecto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire (1996, p. 25 in Oliveira-Formosinho, 2002)

Agradecimentos

À minha filha, que inconscientemente foi a minha força e me motivou a não desistir.

À Professora Doutora Helena Salema agradeço, pelo apoio inestimável, pela colaboração e, acima de tudo, pela paciência infindável e por toda a orientação e tutoria ao longo destes meses.

Ao Marco, pelo apoio constante, pela compreensão, pela amizade e por ter acreditado.

Aos meus pais pelo amor incondicional

Às estagiárias e educadoras que amavelmente aceitaram colaborar neste trabalho e que partilharam as suas experiências de vida.

Por fim, e não menos importante, agradeço às professoras supervisoras que tornaram este trabalho possível e que sabiamente e humildemente comigo partilharam os seus saberes.

Resumo

O presente estudo visa a compreensão e análise da prática pedagógica final (estágio) dos educadores de infância, focando a relação triangular estabelecida entre os principais intervenientes deste complexo processo: Supervisor, Educador Cooperante e Educador-estagiário.

O nosso principal intuito é compreender que tipo de relação se estabelece durante o estágio- “prática pedagógica final” (Oliveira-Formosinho, 2002) e se esta é ou não profícua e de que forma esta relação influencia a formação da identidade profissional do futuro educador de infância. O nosso problema de investigação pretende compreender de que maneira o acompanhamento dos professores mais experientes (Supervisor e Educador Cooperante) pode contribuir para a formação de uma praxis reflexiva e científico-pedagógica das futuras educadoras de infância.

A nossa investigação enquadra-se numa base interpretativa albergando o estudo de casos ao nível da supervisão na educação de infância (estágio). Os principais intervenientes são dois Supervisores de uma , quatro Educadores Cooperantes e quatro Estagiários. Pretendemos fazer a análise de quatro casos distintos de estágios supervisionados. Como principais instrumentos de recolha de dados utilizámos: Entrevistas semi-estruturadas e a observação direta.

Os resultados compravam na prática pedagógica final o desenvolvimento dos atuais quadros teóricos relativos à Supervisão e ao acompanhamento dos estagiários

Palavras-chave: Supervisão, identidade profissional, prática pedagógica final, reflexão docente.

Abstract

The intent of the present study is to understand and analyze the pre-service arena of 4 student teachers from Early Childhood Education, focusing on the triangular relationship among the main stakeholders of this complex process: supervisor, cooperating teachers and student-teachers.

The main goal is to identify the type of relationship established during the pre-service arena and if this turns out to be useful and in which way does it influence the building of the professional identity of the future preschool teacher. On the other hand, it is also of our interest to understand how more experienced teachers (supervisor and cooperating teachers may contribute to the education and training of a future reflective and scientific praxis of a preschool teacher.

Our investigation will have an interpretative basis, including the study of several cases of pre-service supervision. The main interveners are two supervisors, four cooperating teachers and four student-teachers. Our intention is to analyze four different cases of supervised pre-service training. As main source of data, the following instruments were used: semi-structured interviews, direct observation and documentation analysis.

The results put into evidence the development of recent research frameworks of supervision and mentoring in the pre-service arena.

Key-words: Supervision; professional identity; pre-service training; reflective teacher.

INDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice de Quadros	vi
Índice de Abreviaturas	vii

INTRODUÇÃO

1

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Práticas de Supervisão em Educação	2
1.1-Conceitos e Modelos de Supervisão	2
2- Os Intervenientes no Processo Supervisivo	17
2.1- O Supervisor	17
2.2- O Papel da Educadora Cooperante	21
2.3-A Prática Pedagógica Final (Estágio) dos Educadoras de Infância	27
3- O Estágio enquanto período de socialização e imersão na Prática Profissional	33
3.1- Construção da Identidade Profissional do Educador de Infância	33
3.2- O Desenvolvimento Profissional	39
4- A Prática Reflexiva	48
5-A Formação das Educadoras de Infância: Uma perspectiva histórica	53

CAPÍTULO III- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1- Opções Metodológicas	60
2-Instrumentos e Técnicas	63
2.1- O Estudo de Caso	63
2.2-Entrevista Semi-Estruturada	63
2.3- Preparação e Aplicação da Entrevista	63
2.4-Planeamento da Entrevista	64
2.5- O Guião da Entrevista	65

2.6-Elaboração dos Protocolos	66
3-Observação indirecta	66
4-Descrição da Amostra	67
 CAPITULO IV- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	
1- Apresentação dos Resultados	70
1.2- Entrevista às Estagiárias	72
1.3-Entrevista às Educadoras Cooperantes	89
1.4- Entrevistas às Professoras Supervisoras	102
 CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
1- Análise das Entrevistas de acordo com a Categorização	124
1.1-Enquadramento da Profissão: Funções e Práticas	124
1.2-O Estágio Pedagógico	126
1.3- Acompanhamento da Educadora Cooperante	130
1.4-Supervisão e Acompanhamento da Professora Supervisora	133
1.5-Reflexividade Docente	136
 CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	
1-Resultados das Questões de Investigação	138
2-Considerações Finais	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	143

INDICE DE QUADROS

Quadro 1- Práticas de Supervisão em Educação	16
Quadro 2- Técnicas base para o trabalho com Professores	23
Quadro 3- Os Intervenientes no Processo Supervisivo	38
Quadro 4- Socialização Organizacional.	46
Quadro 5- Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância	50
Quadro 6- Síntese: Identidade e desenvolvimento profissional	47
Quadro 7- Síntese: A prática reflexiva	52
Quadro 8- Formação das educadoras de infância em Portugal	59
Quadro 9- Planeamento da entrevista	64
Quadro 10- Guião da Entrevista	65
Quadro 11- Descrição da amostra em quadro	69
Quadro 12- Enquadramento da Profissão (E1,E2,E3,E4)	73
Quadro 13- Percepções sobre o estágio pedagógico (E1,E2,E3,E4)	76
Quadro 14- Percepções sobre a supervisão e acompanhamento da EDC	78
Quadro 15- Percepções sobre a supervisão e acompanhamento da professora supervisora	82
Quadro 16- Reflexividade docente	87
Quadro 17- Enquadramento da Profissão	91
Quadro 18- Percepção sobre o estágio pedagógico (E1,E2,E3)	96
Quadro 19- Principais traços orientadores da prática com os estagiários (E1,E2,E3)	98
Quadro 20- Reflexividade docente	101
Quadro 21- Enquadramento da profissão (S1,S2)	103
Quadro 22- Principais traços orientadores da prática com os estagiários	108
Quadro 23- Percepções sobre a relação com a EDC (S1,S2)	113
Quadro 24- Reflexividade docente	121

Quadro 25- Enquadramento da profissão: funções e práticas	124
Quadro 26- O estágio pedagógico	127
Quadro 27- Acompanhamento da educadora cooperante	130
Quadro 28- Supervisão e acompanhamento da professora supervisora	133
Quadro 29- Reflexividade docente	136

INDICE DE ABREVIATURAS

E1 Estagiária 1

E2 Estagiária 2

E3 Estagiária 3

E4 Estagiária 4

EDC1 Educadora Cooperante 1

EDC2 Educadora Cooperante 2

EDC3 Educadora Cooperante 3

EDC4 Educadora Cooperante 4

S1 Supervisora 1

S2 Supervisora 2

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação surge no âmbito do mestrado em supervisão e orientação da prática profissional e tem como principal objectivo compreender a dinâmica do “triângulo supervisivo”, a interacção existente entre a professora supervisora, entre esta e a educadora cooperante e , por fim, entre estas e o educador estagiário, sempre numa perspectiva ecológica, em que todos os agentes se influenciam mutuamente e são, por sua vez, influenciados pelo meio que as circunda. Vamos tentar perceber como os professores mais experientes conduzem a ação supervisiva, como conduzem os saberes dos formandos e como estas ações influenciam, ou não, a construção identitária das futuras educadoras de infância.

A nossa problemática de estudo será compreender de que forma o papel dos professores mais experientes contribuem para a construção de uma identidade profissional baseada numa práxis reflexiva e científico-pedagógica. Isto é, como conduzem o saber científico/reflexivo do aluno estagiário ao longo da sua prática formativa e que estratégias de supervisão são utilizadas para este efeito. Não obstante, desejamos contribuir para a compreensão desta sinergia supervisiva, de relação, acompanhamento e interacção. Como preconizam Oliveira-Formosinho (2002,p.117), Silva e Vasconcelos (2010,p.65) :

“a supervisão é um processo para promover processos: um processo de apoio à aprendizagem dos alunos, um processo ao serviço da construção profissional de estagiários, um processo que promove o desenvolvimento profissional de professores cooperantes, um processo potenciador de aprendizagem organizacional”.

Como já foi mencionado em instâncias anteriores, o presente trabalho é composto pela análise de estudos-caso e guiado pelas seguintes questões de investigação :

- a. Serão as acções e orientações do Supervisor e do educador cooperante suficientemente construtivas de modo a auxiliar o delinear de concepções sobre a educação de infância e sobre o tornar-se educador?

Referimo-nos à construção da identidade profissional, que muitas vezes é influenciada pela vivência do período de estágio.

- b. Que representações detêm os educadores-estagiários sobre a acção supervisora e a prática pedagógica?
- c. Que aprendizagens foram retiradas (por parte dos alunos-estagiários) do estágio?
- d. De que forma o estágio e a relação com o supervisor e o educador cooperante contribuíram para a enriquecimento pessoal e a construção do desenvolvimento profissional?
- e. Os docentes, seguem algum modelo de supervisão específico para orientação do estagiário?
- f. Como é que este modelo (se é que existe), se reflecte no estágio e no estagiário?

Atualmente, sabemos que a supervisão pode ser realizada por qualquer grupo profissional, uma vez que já não é exclusiva do professor. Por outro lado, preocupou-nos a preparação académica de quem faz a supervisão, neste caso dos educadores de infância. Tentámos compreender se haveria ou não uma preparação académica de fundo, e como é organizado o trabalho com o estagiário.

O presente trabalho foi norteado pelo pressuposto de que uma supervisão de qualidade deve acolher professores que para além de reflexivos devem ser, como nos dizem Wood e Bruner, “andaimadores”. Um pressuposto defendido pela teoria socio-construtivista em que “o parceiro mais experiente incentiva (..) a resolver um determinado problema, colocando andaimes que lhe permitam estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de desempenho”(Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984, citado em Vasconcelos,2007,p.7). A nossa intenção foi também dar, de certa forma, voz aos educadores de infância que, “de todos os professores, a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (Vasconcelos,1997,p.33). Yonemura, por sua vez, advoga que “para compreender melhor os bons educadores, é imperativo saber mais acerca do seu modo de pensar, das suas ideias, valores crenças, e do modo como todas essas coisas são postas em prática” (1986, citado em Vasconcelos, 1997, p.33).

Por outro lado, consideramos preponderante, tendo em conta as nossas concepções pessoais e todo um conjunto de bibliografia que consultámos, relevar não só a importância do saber fazer como também a do saber ser. Considerámos assim preeminente não só investigar o *modus faciendi* dos supervisores e professores cooperantes, como também, a própria voz de quem preconiza este trabalho, o ser enquanto sujeito individual (destacamos o desenvolvimento profissional e humano-a reflexão e a experimentação, relevantes componentes da supervisão).

“ Peço às pessoas para lembrarem um bom professor do tempo em que eles próprios eram estudantes. Depois, peço-lhes para nomear uma característica fundamental desse professor (...) 90% das respostas estão relacionadas com características pessoais que não são específicas da profissão docente, tais como a atenção/preocupação, sensibilidade, humor, confiança, etc.” (Flores & Simão, 2009,p.52) .

O enquadramento teórico é composta por cinco pontos basilares que pretendem sustentar teoricamente a nossa investigação: Práticas de supervisão; Análise dos intervenientes do processo supervisivo, Estágio enquanto período de socialização e imersão na prática profissional, Prática reflexiva e , por ultimo, Panorama histórico sobre a evolução da profissionalização das educadoras de infância.

No ponto um, fazemos o levantamento dos modelos de supervisão mais comuns e de algumas características próprias desta área.

No ponto dois, fazemos a caracterização dos professores supervisores, do professor cooperante e, por fim, do estagiário. O que caracteriza cada um? Que competências profissionais são desejáveis? São algumas questões para as quais pretendemos obter respostas com base em alguns pressupostos teóricos.

“Sendo a supervisão uma vertente do acto formativo que coloca em diálogo o educador-estagiário/educadora cooperante e o professor da prática pedagógica, espera-se que dessa relação triangular resulte transacção de conhecimento. No entanto, o desenvolvimento desta relação poderá ser condicionada pelas dimensões ocultas que nela se vão experienciando, pelas contingências próprias de cada situação, pela especificidade dos contextos e ainda pelas representações que os protagonistas possuem” (Mesquita-Pires, 2007,p.159).

Com o ponto três pretendemos analisar teoricamente quer o processo identitário, quer o próprio desenvolvimento profissional do educador de infância, dois processos que sofrem influencias pelas vivencias que cada aluno /cada profissional experienciam.

A reflexividade docente é abordada no ponto quatro, considerámos que seria pertinente fazer uma breve abordagem teórica pois para além de ser um processo muito individualizado é relevante para a qualidade da profissionalização. Como diz Perrenoud “a formação de profissionais reflexivos deve tornar-se um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática” (2008,p.101), para este autor, o grande papel das universidades é o de formar profissionais reflexivos, profissionais que saibam refletir sobre e na-ação e , deste modo, saber viver “na complexidade como um peixe dentro de água (...) sem revolta e sem a nostalgia incurável do tempo em que tudo representava segurança” (Perrenoud,2008,p.63).

No último sub-capítulo do nosso enquadramento teórico (ponto cinco), fazemos um levantamento histórico da evolução da profissionalização dos educadores de infância, de modo a percebermos as alterações que têm vindo a ser efectuadas nesta área, nomeadamente ao nível da formação destes profissionais.

Quanto aos capítulos, o terceiro corresponde à justificação da escolha da metodologia utilizada e à análise dos dados. A metodologia utilizada para este trabalho foi o estudo-caso e como técnicas utilizámos a observação indireta e as entrevistas semi-estruturada, por considerarmos que estes seriam os meios mais apropriados para alcançarmos os nossos objetivos de investigação.

Os três últimos capítulos (IV ,V e VI) focam-se na análise dos dados, sua interpretação e, por fim, nas principais conclusões que retirámos desses mesmos dados.

Finalmente, apresentamos a nossa lista de referências bibliográficas e os quadros de análise correspondentes às entrevistas realizadas (um total de dez), nos anexos seguem as entrevistas, os guiões das mesmas e a carta de apresentação/autorização.

Em jeito de remate, o presente problema surgiu de anseios pessoais quanto ao processo interacionista do professor supervisor, do educador cooperante e do aluno estagiário em formação. Julgamos que é imperativo a análise de contextos diferenciados de estágio atendendo à sua complexidade e preponderância para a construção identitária do futuro educador e das futuras práticas. O que importa neste estudo é analisar representações e os processos de mediação realizados (pelos professores mais experientes) durante a formação inicial dos educadores de infância. O problema de partida implicou-se na nossa experiência pessoal que vivenciámos durante o período de

formação pedagógica final e na nossa experiência enquanto educadora cooperante embora não da prática pedagógica final de educadores mas de técnicos de apoio à infância, que nos levou a reflectir sobre este processo tão complexo e que paulatinamente alberga práticas tão controversas e concepções tão diferenciadas. J

Julgamos que, por vezes, as acentuadas diferenças conceptuais entre os supervisores e os educadores cooperantes não são saudáveis para um estágio qualitativo, julgamos também que as práticas adoptadas, quer por parte dos supervisores quer por parte dos educadores cooperantes, nem sempre assentam num esforço de promoção de aprendizagem reflexivas e com base na resolução de problemas (atendendo a teoria sócio-construtivista), o que tornaria o estágio certamente mais rico. Como nos diz Alarcão (2008:7)

”ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa, assim, a ser parte integrante do colectivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo.”

Entendemos que o estágio é um período muito particular na formação inicial dos professores e que desta forma deve ser valorizado e investigado. A prática pedagógica final constitui um marco importante na formação docente, que envolve um processo interaccionista de enorme complexidade. O estágio é desafiante, árduo e nem sempre é ausente de dificuldades (os diálogos que nem sempre são fáceis de estabelecer). É que por vezes os diferentes membros descentram-se do principal foco de trabalho: os formandos e a promoção da qualidade educativa.

“Um processo de supervisão orientado para o questionamento resultará em práticos autodirigidos que se envolvem na colocação de problemas e na resolução dos mesmos nas suas práticas pedagógicas.” (Oliveira-Formosinho,2002,p.25)

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- PRÁTICAS DE SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO:

1.1- CONCEITOS E MODELOS DE SUPERVISÃO

Compreender e analisar a complexidade do acompanhamento e da supervisão na educação de infância na actualidade, implica que saibamos olhar para a evolução do quadro conceptual da Supervisão e respectivos modelos. Sugere-se com isto que existe um vasto leque teórico que poderá orientar a práxis do professor supervisor. Faremos de seguida uma breve análise de alguns possíveis modelos, contudo, pretendemos fazer uma análise mais aprofundada das correntes e modelos que sofreram influência da psicologia humanista e sócio-construtivista por nos parecerem modelos mais relevantes para o presente trabalho. Falamos de correntes e modelos que têm em comum *a centralidade que conferem à pessoa do formando enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional* (Estrela, 2002, p.22, citado em Mesquita-Pires, 2007,p.88). Nestas correntes que subentendem filosofias próprias de educação subentende-se que o currículo seja organizado em torno das necessidades do formando e das suas potencialidades reflexivas, a formação, por seu turno, assume a importante função de despertar o sentido metacognitivo do formando. Sublinhamos que estes currículos, tal como preconiza Formosinho (2010) representam uma forma mais complexa de *se fazer educação*.

Aos olhos de Sílvia e Loureiro (2010), a sociedade actual é mais complexa do que nunca e tem trazido consigo mudanças significativas tornando fundamental munir a escola e os seus profissionais com ferramentas que os preparem para as constantes modificações sociais. Sabemos hoje que nem a escola é mais um espaço exclusivo de aulas, nem os docentes se cingem unicamente às problemáticas do espaço escolar. A preparação e a qualificação de todos os agentes da escola tornam-se particularmente relevantes para que a escola possa fazer face a todas as modificações multidimensionais da sociedade actual e para que possa efectivamente enfrentar, da melhor forma possível,

todos os desafios do século. Atualmente os docentes são percecionados como vectores e como a voz da mudança e são precisamente estas assunções que nos levam a reflectir sobre a preponderância e a função da supervisão enquanto orientação da prática profissional na vida pessoal e profissional quer de alunos quer de docentes, organizações / organizações aprendentes. Silva e Loureiro (2010) preconizam ademais que todos os participantes no processo supervisivo devem unir esforços para enfrentarem as modificações desta sociedade complexa e desafiadora. Focando-nos no papel particular da supervisão verificamos que as mudanças ocorridas nesta área têm surgido devido às alterações sucedidas na educação e contrariamente ao que era comum ocorrer no passado, as próprias funções do professor supervisor deixaram de centrar-se no trabalho simples da acção do docente passando a ser mais significativas e profundas:

“(...) é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre espaço e indica o objecto da acção/reflexão, ou de reflexão/acção para o desenvolvimento da acção supervisora “(Medina, 2004, p.32, citado em Silva & Loureiro, 2010, p.38).

A supervisão de professores, tal como nos descrevem Alarcão e Tavares (2003,p.16), subentende um processo *em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*. Esta assunção depreende que a acção supervisiva decorra num lugar e tempo continuado como *processo*. Este processo tem por objectivo favorecer o desenvolvimento profissional do professor, orientando-o para a práxis futura. Como qualquer prática pedagógica, também a acção supervisiva pressupõe orientações quanto ao “*modus faciendi*” (Alarcão e Tavares,2003,p.16) da práxis.

“A supervisão (pedagógica) não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos. Mas assumindo-se como um campo de acção e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.156).

Tendo em conta uma perspectiva histórica, podemos elencar que a supervisão surgiu para fazer face à complexidade de escola e do mundo moderno, em que o professor, entendido como eterno aprendiz, necessita de formação continuada pois ele próprio é entendido também como formador. Há décadas que as escolas tentam definir e reorientar o papel da supervisão, da formação inicial e da formação de professores.

Segundo a percepção de Duffy, McIntyre e Byrd (1998, citado em Vieira & Moreira, 2011, p.13) a história proclama que a supervisão esteja associada a funções de inspecção e de controlo, apesar de termos assistido a uma mudança acentuada, desencadeada pelo movimento da supervisão clínica, originalmente norte-americano e trazido para Portugal, quase 20 anos após a sua concepção, nos anos 80. Este modelo realça a importância da pedagogia nesta área e acarreta consigo a designação de supervisão pedagógica, cujos fundamentos estão ligados ao ensino, *ensinar a ensinar e aprender a ensinar* (Moreira e Vieira, 2011, p.13). Esta relação estreita entre supervisão e pedagogia iria afastar assunções ligadas a uma função institucional passando a assumir cada vez mais uma relação estreita com os ideais da “escola reflexiva” tal como refere Alarcão (2001 e 2003, citado em Moreira & Vieira, 2011, p.13). Trata-se de uma forma mais complexa de se fazer supervisão, mais consciente e afasta os docentes de visões mais redutoras e pressupõe uma práxis baseada no questionamento de modo a melhorar a acção educativa.

A primeira resposta à complexidade da escola, na década de 70 e 80, foi então a reorientação da formação inicial do docente, oferecer formação mais especializada e profissionalizante. A escola, tal como nos diz Oliveira-Formosinho (2002) não se cinge a um mero espaço físico, ela alberga vários mundos complexos. O papel do professor e da escola deve ser mais abrangente, transversal e ecológico:

“É neste contexto que todos os olhares se concentram nos professores [na escola], aumentando a abrangência do seu papel, pedindo inovações, por vezes apressadas, desejando que reconstruam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe.” (2002, p.10)

As diversas tentativas de reorientação demonstraram, porém, que a mera reconceptualização da formação inicial de professores/educadores fora uma resposta deficitária para a verdadeira problemática. A docência era então percebida como uma profissão complexa e de grande exigência cognitiva, de conhecimentos e técnicas, sempre sujeita a mudanças quantitativas resultantes dos repentinos avanços dos conhecimentos e técnicas. Os professores são profissionais que fundamentam a sua práxis no domínio da informação e que, por esse motivo, se torna mais complexa num mundo circundado e bombardeado pela informação, reconheceu-se que os professores são profissionais de uma actividade lógica mediada pela pessoa do professor (Nóvoa, 2007).

“Na segunda metade do século XX, as questões educativas dominaram, em grande parte, o campo cultural em Portugal. A crença ilimitada nas potencialidades da escola como motor de regeneração e progresso animou debates, propostas de novos métodos de ensino e políticas educativas (...)” (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010,p.11)

As mudanças gradativas, tal como já fora focado anteriormente, no ensino e em tudo e todos que nele estão envolvidos exigiram alterações na área da supervisão, área privilegiada da formação de professores. O professor passou a ser entendido como formador e aprendiz, percepção essencial para o conceito de *life long learning* (Oliveira-Formosinho,2002). Assim, o professor, à semelhança de outros profissionais de profissões complexas, precisa de formação, de suporte e de experiências contextuais.

“A supervisão reconceptualizada desenvolve-se reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperativa).” (Oliveira-Formosinho,2002,p.20)

Esta área pretende acima de tudo contribuir para a qualificação da escola e dos seus profissionais, a escola de hoje é conceptualizada como um local de trabalho no qual a aprendizagem é valorizada, compreendida e praticada por todos. Nesta sequencia sublinhamos que também a supervisão é construída e desenvolvida com base em relações recíprocas em grupos e/ou comunidades de aprendizagem.

“ A Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (...) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.” (Alarcão,2003,p. 3)

Desde que esta área emergiu como área de estudo e como prática em finais do século XX que as concepções acerca dos objectivos da supervisão evoluíram tendo emparelhado de algum modo com as ideias pedagógicas acerca do ensino. A acompanhar este processo evolutivo de teorias e práticas salientam-se alguns “possíveis cenários” de supervisão, de acordo com Alarcão e Tavares (2003) estes autores remetem-nos para nove modelos supervisivos: a.) o cenário da imitação artesanal; b.)o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c.) o cenário behaviorista; d.)o cenário clínico; e.) o cenário psicopedagógico; f.) o cenário pessoalista; o cenário reflexivo, o

cenário ecológico; i.) e o cenário dialógico. Estes constituem uma possível referência para as práticas de supervisão pedagógica:

- a.) O cenário de imitação artesanal – Neste cenário surge uma “modelagem” do aprendiz e o mestre transmite a sua arte do saber-fazer através de ideias de autoridade. O mestre é entendido como detentor de toda a sabedoria. É um modelo vinculado a concepções mais clássicas e *behavioristas*.
- b.) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – Neste cenário valoriza-se a experiência e um papel mais pro activo por parte do aluno. É um modelo que tem por base as concepções de Dewey e da aprendizagem activa. Surgava-se importante que o aluno, futuro professor estivesse em contacto com diversas práticas.
- c.) O cenário behaviorista tem por base a técnica do microensino que, tal como o próprio nome indica, representa uma mini-aula que teria como intuito a actuação dos alunos, “ após a aula, o professor analisaria a sua actuação à luz da competência que queria treinar, sendo ajudado nessa tarefa pelos comentários dos próprios alunos, do supervisor e, às vezes dos colegas.” (Alarcão & Tavares, 2003,p.22). Será, no entanto, de referir que as sessões de microensino não teriam como intuito a substituição do estágio pedagógico, antes pretendiam actuar como uma fase preliminar de preparação para a prática pedagógica. É de ressaltar que estas sessões de micro ensino ainda surgem um pouco por todo país, portanto ainda são muito utilizadas nas escolas embora com contornos filosóficos um pouco diferentes.
- d.) O cenário clínico entende, contrariamente ao cenário anteriormente descrito, que o estagiário deve assumir a figura central de todo o processo de ensino-aprendizagem. Este modelo considera que a mera discussão de aulas e de observação não iria ao encontro das reais necessidades dos alunos. Neste, professor e aluno são percebidos como co-atores e parceiros , de acordo com Alarcão e Tavares (2003) este modelo implica fases particulares do ciclo de supervisão. Segundo Goldhammer (et al) estas fases deveriam ser constituídas por: Encontro pré-observação; Observação; Análise dos dados e planificação das estratégias da discussão; Encontro pós-observação; Análise

do ciclo da supervisão. É de salientar que o cenário clínico apresenta três componentes chave no seu processo supervisivo: planificar, interagir e avaliar.

- e.) O cenário psicopedagógico detém como principal objectivo “ensinar os professores a ensinar” (Alarcão & Tavares, 2003, p.28), baseando-se particularmente nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Neste cenário, o docente tem como função ensinar conceitos e conteúdos bem como procurar auxiliar o professor a desenvolver todas as suas capacidades, sendo que também deve proporcionar momentos de auto-exploração dos seus próprios saberes. Para tal, propõe-se um conjunto de princípios psicopedagógicos activos que favoreçam o desabrochar das capacidades de leccionar. Encontramos, por conseguinte, um ciclo de supervisivo de três etapas: (1) preparação da aula com o aluno estagiário, subdividindo-se em planificação e interacção; (2) discussão da aula, subdividindo-se em planificação e interacção e (3) avaliação do ciclo de supervisão
- f.) O cenário pessoalista, conta com a influência de diversas áreas, entre as quais a filosofia existencial, a antropologia, a psicanálise e a psicologia, cujas áreas assentam sobretudo sobre o desenvolvimento pessoal e social do profissional. Este modelo enfatiza que na formação de docente seria relevante reforçar favoravelmente o seu grau de desenvolvimento, aspirações, sentimentos e objectivos. Essencialmente eleva a importância e pertinência de se albergar nos programas de supervisão a história de vida dos “aprendizes”. É um modelo que assenta em pressupostos construtivistas, parafraseando Alarcão e Tavares “investigações já realizadas confirmam efectivamente a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica”(2003, p.33). Hunt e Joyce (1967, cit in Alarcão & Tavares, 2003), verificaram através das suas investigações que os docentes com um “nível conceptual mais elevado utilizavam modelos de ensino mais variados e tinham mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos.”(p.33) Neste sentido, Sprinthall e Glassberg (1980) confirmaram, nas suas investigações durante a formação inicial de professores, que práticas assentem na reflexão desencadeavam um nível de

conceptualização e consciencialização mais profundo (cit in Alarcão & Tavares, 2003, p.33).

g.) O cenário reflexivo é defendido por Schon e radica nas idealizações da prática reflexiva, na e sobre a ação. É um modelo que assenta na valorização da designada epistemologia da prática. Procura-se que o aluno aspirante a professor além de adquirir conhecimentos de diversas ordens, seja capaz de reflectir sobre a acção decorrente. O papel do Supervisor torna-se aqui essencial, servindo de andaimador, ajudando o aluno estagiário na compreensão de situações e na sistematização do conhecimento que “brota da interacção entre a acção e o pensamento (...) se as duas primeiras dimensões se situam ao nível essencialmente cognitivo, a reflexão sobre a reflexão na acção remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder em desenvolvimento ao longo da vida” (Alarcão & Tavares, 2003, p.36)

h.) O Cenário ecológico, procura combinar o desenvolvimento pessoal com as concepções teóricas do processo de socialização. É fundamentalmente um modelo que assenta numa linha filosófica de concepções humanistas e socioconstrutivista, inspirando-se nos ideais de Borfenbrenner. Com base na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, sabe-se que cada indivíduo é percepcionado como fazendo parte de um processo complexo e dinâmico que, progressivamente, passa por diversos contextos, reestruturando-os à medida que este processo ocorre podendo repercutir-se nos restantes sistemas: O Microsistema ; Mesossistema ; Exossistema e Macrossistema. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002) ” a aplicação da teoria sistémica para o desenvolvimento organizacional altera o palco para as interacções mediadoras das trocas diádicas para o envolvimento de toda a escola.” (p.110) Deste modo, o supervisor deverá estar familiarizado não somente com os conceitos teóricos ligados à pedagogia, como também deverá ser competente ao nível dos “ cambiantes psicológicos das intervenções medianas, apresentando também uma compreensão das escolas como sistemas que influenciam e são influenciados pelas escolhas e acções dos indivíduos que os compõe.” (Oliveira-Formosinho,2002,p.111). Neste cenário procura-se combinar as

características individuais com factores de cariz social, o desenvolvimento do aluno estagiário é então percepcionado como um processo em construção ,”um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.39)

i.) O cenário dialógico, releva a importância do diálogo crítico no processo superviso. Para Alarcão & Tavares (2003) este desempenha um papel fundamental “na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais.” (p.40) Acredita-se que o desenvolvimento profissional é positivamente favorecido através da verbalização das concepções reflexivas. A linguagem é entendida como um instrumento que aumenta significativamente a capacidade cognitiva.

As diversas formas de fazer supervisão realçam perspectivas tão diversas e dispareas que nos conduzem desde percepções mais rígidas de inspecção e de direcção, a práticas mais flexíveis de cariz orientador e de encaminhamento. Glickman (1980, citado em Sá.Chaves 2011, p.117) sublinha a preponderância que estas formas distintas de percepção do acto superviso podem ter na relação e comunicação entre dois profissionais. Nas palavras de Alarcão e Tavares (2003) os modelos acima apresentados não se excluem mutuamente, eles representam um esquema conceptual em que cada cenário apresenta um olhar diferenciado sobre a história e a cultura do processo de supervisão, que pode assumir contornos muito diversificados, mas nos quais todos são igualmente válidos. Caruso e Fawcett subscrevem as palavras destes autores ao referirem que:

“Supervisor, supervisee, and the context in which they work are three components of a complex, dynamic process in which development occurs. Supervisor and supervisee grow and change in an environment that also changes (...) a major assumption of developmental supervision is that there is no single best method of improving the performance and facilitating the professional growth of supervisees.” (1986, pag.43)

É um campo que está sujeito a várias mutações, tal como qualquer outro campo ligado à prática educativa, esta surge como um conjunto amplo de formas e finalidades. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), as formas mais clássicas de percepcionar a supervisão continuarão a ser válidas, contudo são claramente insuficientes e incompletas para a conjuntura actual (nesta área).

A Supervisão é uma vertente educativa que emerge como um tema preponderante nas Ciências da Educação. Em 1987, pelas mãos de Alarcão e Tavares, surge um trabalho pioneiro (em Portugal) sobre Supervisão Clínica, servindo durante décadas de referência para a formação de Supervisores em Portugal. Esse trabalho foi reelaborado em 2003 já com novas facetas, abarcando o conceito de instituição aprendente num contexto escolar que alberga a reflexão como base de todo o processo de formação. Estes autores alastraram o conceito supervisivo a toda a escola deixando de cingir-se unicamente à relação supervisor/supervisando. Cortesão (1991, cit. in Vasconcelos 2007, p.6) foi o responsável pela introdução de uma visão crítica na Supervisão, salientando os professores como profissionais activos e intervenientes em todo o processo de supervisão. Sá- Chaves (2000, citado em Vasconcelos, 2007, pag.7) sugere a abrangência relacional didáctica e dual supervisor/supervisando para uma visão que admite, como suporte, a pertinência de “outros contributos de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer, que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe”. Esta autora sublinha que a Supervisão não deve cingir-se meramente à relação entre supervisor e supervisando, ela deve de igual forma alastrar-se aos diversos sistemas que a circundam (macrossistema) que exercem influência directa sobre essa relação. Chama ainda a atenção para a relevância do acto de observação durante o processo de supervisão como meio de alargamento do campo de análise e de um maior entendimento sistémico e contextualizado. Este distanciamento deve facilitar a apreensão dos objectivos de estudo transmitindo uma maior amplitude e extensão das interpretações, eliminando as “hipóteses de contaminação da análise que a proximidade sempre comporta” (Sá-Chaves, 2011, p.117). A autora revela que a supervisão não deve temer o seu prefixo super, e recorrendo às ideias de Vieira, deve procurar apoderar-se dele positivamente. Funcionando como metáfora, este conceito, representa a configuração estratégica que deve ser utilizada pelo professor supervisor para criar...

“ Situações de distanciamento que, configuradas com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um efeito de zoom, regulado (...) quer pela natureza das necessidades de observação, quer pela natureza dos objectos observados, processos que facilitam uma mais sustentada reflexão sobre os fenómenos em estudo” (Sá Chaves, 2011, p.117).

Aos olhos de alguns autores esta representa um mecanismo de analogia e uma forma de controlar o sistema educativo, desempenhando um papel importante no controlo e avaliação da sua qualidade através do traçar de objectivos e de modelos

universais. Vieira e Moreira (2011) chamam atenção para o facto de a supervisão estar inevitavelmente associada a várias formas avaliativas, elas deveriam caminhar juntas, construindo caminhos e abrindo horizontes. A avaliação é uma faceta da Supervisão e deve ser entendida como uma junção libertadora e emancipatória. Julga-se que o propósito tem vindo a ser o oposto, a avaliação tem vindo a ser percepcionada como um mecanismo sinónimo de alienação e de uma falsa democracia. Ambas, a avaliação e a supervisão, apesar de paradoxas, devem ser percepcionadas como recurso para a criação de uma práxis científico-pedagógica que se baseie num pensamento (auto) crítico e reflexivo. Vieira & Moreira (2011) depreendem que a supervisão e a avaliação deveriam ser entendidas como um mecanismo transformador da pedagogia e do desenvolvimento profissional. Só assim será possível seguir princípios como “a indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a dialogicidade, a participação e a emancipação.” (Moreira & Vieira, 2011, p.12).

Alarcão & Sá-Chaves (2011, p.133) sublinham a relevância de uma perspectiva ecológica da supervisão, alias uma perspectiva muito defendida neste trabalho, visto que é representativa de uma linha de pensamento que encara as dimensões do desenvolvimento humano como prioritária e sobressai enquanto linha multidimensional. Esta linha de pensamento teve, de acordo com estas duas autoras, diversas implicações para a área de formação de professores. Seguindo esta linha de pensamento construtivista e ecológica, Vasconcelos (2007) sugere que no acto superviso é relevante que haja alguém, neste caso o supervisor, que se preocupe com as pessoas, com aquilo que elas sentem e que esteja atento a algum problema que possa estar latente. Para parafrasear esta autora é fundamental “pôr as pessoas no centro”, o que implica também a aceitação da diferença, abrir-se ao outro e investir na qualidade da relação humana. Julgamos fundamental que esta percepção se torne cada vez mais usual, devemos tentar conhecer o estagiário, a pessoa, as suas concepções e assunções relativamente à prática. Só assim será possível praticar-se um trabalho contextualizado e que vá ao encontro das reais necessidades do aluno em formação. Deve haver, no nosso entender, uma preocupação relacional para com os supervisionados, deve, o supervisor, compreender o papel significativo que tem sobre o próprio processo de supervisão bem como sobre o crescimento pessoal (não só profissional) das pessoas que orienta e supervisiona.

“(...) é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entre-ajuda, recíproca, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária (...) a fim de que os problemas que surjam no processo ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos”(Alarcão & Tavares, 2003, citado em Vasconcelos, 2007, p. 15).

Quadro 1- Síntese: Práticas de Supervisão em Educação

Em jeito de resumo, podemos concluir que do presente capítulo surgem essencialmente duas questões primordiais. A primeira, que a supervisão pedagógica surgiu como resposta às rápidas e complexas modificações da sociedade e do ensino, como nos lembra Hargreaves “ Independentemente de tudo o que possa ser dito acerca do ensino, poucos discordam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos” (1998,p.131). A segunda questão que emerge é que encontramos actualmente variadíssimos modelos e abordagens no campo da supervisão educativa e com combinações muito ecléticas. Esses modelos representam como nos diz Oliveira-Formosinho “uma abstracção da realidade” (2002,p.20) e oferecem ao docente uma forma de organização da prática, de acordo com Alarcão & Tavares (2003) podemos distinguir os seguintes “cenários” de supervisão: cenário de imitação artesanal; cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; cenário behaviorista; cenário clinico; cenário psicopedagógico; cenário pessoalista; cenário reflexivo; Cenário ecológico e o Cenário dialógico.

Para finalizar, hoje, proferindo as palavras de Oliveira-Formosinho (2002, p.12):

“Poderá ser este um tempo para a proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções (...) a supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (...) de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado”.

2- INTERVENIENTES NO PROCESSO SUPERVISIVO:

2.1- O PAPEL DO SUPERVISOR

Pretende-se no presente capítulo compreender melhor o papel do supervisor, as suas funções e vertentes no processo de supervisão segundo algumas perspectivas teóricas.

“ Seated onde day at the typewriter making notes on supervision, whwn thw machine hiccuped and produced super-vision. In a blinding flash I knew what it was all about. The qualification for becoming a supervisor. (Stones ,1984 citado em Vieira, 2010,p.8).

A expressão utilizada por Stones reflecte bem o que na realidade é pretendido do supervisor, isto é, a apropriação de uma “super-visão”. Nas palavras de Vieira (2010,p.8) esta metáfora utilizada representa as multifunções e as direcções que esta área deverá abarcar. Subentende-se que o “olhar” seja um requisito essencial para construir a base de uma práxis com valores democráticos, respeitando a subjectividade dos indivíduos, suas interacções pessoais e sociais. Defende-se, por outras palavras uma práxis orientada rumo a uma educação mais justa e racional (Vieira,2010,p.8) e acima de tudo, mais abrangente. Vieira apresenta, em suma, uma perspectiva com funções retrospectivas e proactivas intimamente ligadas à visão de que a educação não pode dissociar-se da sua função reflexiva e descentra-se da sua função multifacetada e complexa. “Nesta exploração, supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação.” (2010,p.11)

É incontornável que o papel do supervisor tenha sofrido alterações notáveis ao longo das últimas décadas, é igualmente imperativo compreender que a supervisão se apresenta como uma vertente do acto formativo que coloca em diálogo três intervenientes basilares: o educador-estagiário, a educadora-cooperante e o Supervisor, Como tal assumimos que esta relação representa a base de todo o processo formativo e supervisivo. Se por um lado esta relação se pode apresentar como positiva e contribuir de forma assertória para a construção de representações face à futura profissão, poderá, de igual forma, ser desencadeadora de comportamentos e relações inibidores,

condicionando negativamente as experiências do aluno (quer pelas contingências das próprias relações, quer pelas situações ou pela especificidade dos próprios contextos).

Na perspectiva de Vasconcelos, o Supervisor, deverá apresentar-se como andaimador, isto é,

“o parceiro mais experiente incentiva (...) a resolver um determinado problema, colocando andaimes que lhe permitam entender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de desempenho.” (Rogoff, Malkin & Gilbride,1984, citado em Vasconcelos, 2007, p.7)

Este conceito de parceria adulto/criança em que um parceiro, em principio mais experiente do que o outro ajuda a alcançar um nível de desenvolvimento mais avançado, trabalhando na sua zona de desenvolvimento proximal, encaixa na perfeição naquele que deverá ser, na perspectiva desta autora, o papel do supervisor. Vasconcelos (2007) propõe que a figura mais entendida do supervisor auxilie as tentativas do supervisando no sentido de melhorar as suas competências, não deixando, todavia, de lhe colocar desafios que o façam prosseguir no seu desenvolvimento e o conduzam a praticar “funções de ordem superior” (Tharp & Gallimore, 1991, citado em Vasconcelos, 2007, p.7). Salienta-se que segundo Greenfield (1984) existe uma diferença significativa entre este conceito e o que é defendido através da moldagem de comportamento, pois ao inverso desta, o *scaffolding* não pretende tirar a dificuldade da tarefa, mas antes, simplificar o papel, neste caso do supervisando, através da acção do supervisor. Portanto, defende-se, através de todas as contingências expostas, uma perspectiva socio-construtivista na qual se considera que o conhecimento tem origem social através de um processo multilateral de negociação e consenso. Recorrendo a esta imagem de andaimar como preconiza esta autora, estamos perante um processo requer o alçar de estruturas de apoio e de revê-las “até que o edifício esteja pronto” (Vasconcelos, 2007, p. 18) por outras palavras, até ser desnecessário sustentar/ andaimar o outro. Este conceito implica que o andaime seja atnto mais alto quanto a complexidade da própria problemática a tratar, construir scaffolding pode albergar acções como: encorajar, colocar questões, sugerir, dirigir a atenção, repetir, exemplificar, re-orientar, trabalhar a par ou, mesmo, ensinar directamente. A Intenção será que o aluno estagiário/o supervisando detenha um papel activo na construção do conhecimento ao invés de absorver passivamente as orientações do professor supervisor, tornando a aprendizagem assim mais significativa e

solida. Os educadores de Reggio Emília¹, como nos explica a presente autora, encaram o processo supervisivo com um processo complexo e dinâmico, como um sistema de interacções que visa promover a qualidade através da partilha de lideranças que “descentra os processos dos indivíduos e os situa em dinâmicas grupais de empowerment.” (Vasconcelos, 2007, p.17).

Alarcão & Tavares sublinham que uma importante função do Supervisor é “ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais (1987, p.65, citado em Sílvia & Loureiro, 2010, p.39). Wallace (1991) distingue duas formas dispares de perspectivar a função do supervisor: a prescritiva e a colaborativa. Por um lado a prescritiva que subentende uma função de autoridade única do supervisor e, por outro, a colaborativa que abraça funções receptivas e de co-responsabilização, onde o professor assume uma posição de ajudante dos “neófilos” e trabalha em conjunto com estes para uma maior autonomia através de práticas reflexivas e introspectivas.

Silva & Loureiro (2010) reiteram que o objectivo principal do supervisor deverá assentar numa posição formativa e facilitadora que permita abertura suficiente para uma participação responsável e activa dos supervisandos. Stones (1984, citado em Vieira), refere que a “super-visão” é a capacidade essencial para ser supervisor, preconiza ainda que as suas funções são bastante complexas uma vez que a “super-visão” deve ser constituída por diversas aptidões todas elas interligadas: (i)Visão apurada – para ver o que acontece na sala; (ii)Introvisão-para compreender o significado do que lá aconteceu; (iii)Antevisão- para ver o que poderia estar a acontecer; (iv)Retrovisão-para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

Estudos recentes na área da supervisão realçam que a prática pedagógica surge como um momento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente relevante e “onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões e indagações constantes.” (Mesquita-Pires, 2007, p.97). A prática pedagógica tal como afirma esta autora deverá ser sustentada por um clima “aberto, dialógico, flexível e disponível” (Sá-Chaves, 2000, p.129, citado em Mesquita-Pires, 2007, p.97). Nas palavras de Oliveira-

¹ Região do norte de Itália conhecida em todo o mundo pela sua qualidade pedagógica das suas escolas.

Formosinho (2002, p.116), com base nas palavras de Alarcão e Tavares (2003) sustenta que:

A supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolvente.”

Desta definição emergem, tal como nos é salientado por esta investigadora, um conjunto de agentes e finalidades subsequentes à práxis da supervisão que realçam por um lado a supervisão como um mecanismo favorável ao apoio da formação e por outro, a formação como um processo continuado que envolve o eu de cada formando, os seus conhecimentos , aspirações individuais e as suas funções. Oliveira-Formosinho (2002) revela no seu estudo que existem efectivamente factores que podem condicionar (negativamente) a relação supervisiva: inexistência de tempo para a realização da prática supervisiva por parte dos educadores-cooperantes; a falta de uma definição clara dos papéis entre os supervisores das instituições formadoras e os supervisores cooperantes, a falta de intencionalidade educativa e supervisiva, falta de preparação pedagógica para a execução das funções supervisivas; conflitos durante o processo de supervisão entre os cooperantes, supervisores e estagiários e dificuldades na atribuição da classificação final.

2.2- O PAPEL DA EDUCADORA COOPERANTE

“ A supervisão é, assim, um processo para promover processos. É um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional da candidata a educadora.” (Oliveira-Formosinho,2002-a,p.117)

Inicialmente a escola cooperante surgia como proposta para ultrapassar o contexto de sala de aula, segundo Zeichner (citado em Nóvoa, 1992, citado em Vasconcelos, 2009, p.79), “tradicionalmente, os alunos eram colocados junto de professores cooperantes para trabalho do *practicum*, o que contribuía para limitar a experiência dos alunos ao interior de uma sala de actividades. No entanto novas propostas mais vanguardistas, na base do construtivismo, deram lugar a propostas reestruturadas caracterizadas por uma proposta de interacção social e colaborativa entre cooperantes e alunos-estagiários “na qual estes conhecem melhor o modo de pensar dos professores e têm a possibilidade de alterar as suas disposições cognitivas, e não apenas os seus comportamentos” (Zeichner, citado em Vasconcelos, 2006,p.79).

A educadora cooperante assume, à semelhança do que acontece com a figura do supervisor no processo superviso o papel de profissional mais experiente que auxilia a aluna candidata a educadora no seu processo de aprendizagem, ela é a mediadora entre a práxis e a teoria. Na visão de Oliveira Formosinho (2002-a) a mediação da experiência é alcançada através das transacções verbais, à semelhança do que que proclamam os socio-construtivistas que defendem que o veículo fundamental para alcançar os fins mais promissores e desejáveis em todo este processo complexo é a linguagem.

“ A linguagem verbal é o instrumento fundamental para a supervisão como mediação, dado que o objectivo da mediação é transportar informação que se encontra na estrutura profunda e na estrutura de referência para um local de interacção e influência na estrutura de superfície” (Oliveira-Formosinho,2002,p.88).

A linguagem oral transforma-se assim no palco principal no qual todos os intervenientes podem interagir e desenvolver-se intelectualmente. É nestes contextos de

facilitação que se cruzam pontos de vista, conteúdos pedagógicos, experiências, crenças e valores e se constroem perspectivas acerca do “ser educador”. A mediação verbal entre o educador mais experiente e o aluno-estagiário irá desempenhar um papel fulcral na consciencialização e construção de significados crescentes que, por sua vez, se desenvolvem em sintonia com os estádios de desenvolvimento do adulto (Oliveira-Formosinho,2002-a).

As “transições verbais têm o efeito de voltar a ligar o emissor com experiências e modelos mentais (...) de modo a expandir a percepção do professor e aumentar a sua capacidade para construir significado e para as escolhas comportamentais daí resultantes.”(Oliveira-Formosinho,2002,p.89).

A utilização da linguagem como meio de mediação pode ser repartida em três categorias: recolha de informação, identificação e desafio aos limites dos mapas mentais do emissor e desafio a deformações semânticas. Posto isto, os supervisores mediadores serão mais sensíveis quer à singularidade de cada aluno quer à forma como estes processam a informação uma vez que as práticas de supervisão servem de mediação para o desenvolvimento através das interacções linguísticas e similares. A mediação verbal será assim uma forma de “andaimar” ajudando o aluno-estagiário a alcançar níveis de desenvolvimento mais avançados através do trabalho na sua zona de desenvolvimento proximal.

Aos olhos de Oliveira-Formosinho (2002-a, p.114) “ a supervisora cooperante e a(s) estagiária(s) uma equipa educacional,uma díade ou uma tríade, que trabalha colaborativamente com a equipa universitária no projecto de aprendizagem profissional da estagiária”. Efectivamente e, com refere a mesma autora:

“A realização consciente e intencional de tarefas e actividades como forma progressiva de posicionamento perante a prática não é feita no isolamento; é antes feita em dupla comunicação- a comunicação com a supervisora cooperante e a comunicação com o referencial educacional” (2002-a,p.114).

Esta comunicação como vem a autora revelar, permite quer o diálogo interno, isto é, a reflexão na acção, quer o diálogo, neste caso, com a educadora cooperante, ou seja, a reflexão sobre a acção. A construção da aprendizagem e do consequente conhecimento profissional implica raízes complexas: pessoais, sociais, teóricas e práticas (Oliveira-Formosinho,2002-a).

Para Katz (1995) o acto de ensinar implica sempre escolhas e decisões acerca do que privilegiar no processo ensino-aprendizagem. A autora refere que os docentes devem ter presente que é difícil oferecer aos formandos os conselhos, sugestões, observações ou informações adequadas, pelo que devem seleccionar adequadamente o seu enfoque. E como em todo o acto de ensino, este, pressupõe à priori uma relação humana, uma relação com conteúdo. No caso das relações escolares ou profissionais este conteúdo associa-se a preocupações pedagógicas/pessoais dos indivíduos em interacção.

“Como em todo acto de ensinar, o trabalho de ajudar os outros na sua prática educativa implica uma relação humana (...) o orientador [é] alguém que ajuda os educadores e com eles trabalha para os ajudar” (Katz, 1995, citado em *Textos seleccionados ESElx*, p.14)

Esta autora apresenta algumas técnicas base para o trabalho com professores de modo a facultar respostas adequadas a situações de orientação e a auxiliar o orientador a ampliar o alcance dos presentes princípios.

Quadro 2- Técnicas base para o trabalho com professores(adaptado de Katz,1995)

1.Manter a distância óptima	A investigação confirma que o calor humano é muito positivo na eficácia da orientação da prática profissional, contudo não devemos cair no erro de nos aproximarmos em demasia e isto porque pode ter consequências menos favoráveis na capacidade de avaliação do aluno, de fazê-lo compreender os seus pontos mais fracos e por outro lado, pode influenciar o direito do aluno à sua privacidade . No fundo podemos correr o risco de assistir a um “burn-out”, esgotamento emocional do próprio orientador em poucos meses. Em oposição, quando a distância é demasiado grande, por falta de afabilidade ou quando existe demasiada frieza/distância, isto não é favorecedor de um desenvolvimento optimizado de desenvolvimento profissional dos alunos.
2.Cultivar o hábito de não julgar	O Orientador deve saber resistir à tentação de tecer comentários sobre o que é observado em sala, isto é, de “não julgar”. Antes sugere-se que o orientador facilite a acção do educador reflectindo sobre o que foi observado para encontrar estratégias que melhorem a sua capacidade de ajudá-lo. O método de não julgar permite monitorizar mais cuidadosamente as observações e ajuda os orientadores a aprenderem mais sobre os estagiários. De acordo com Katz, o método de “não-julgar” está intimamente ligado ao

	princípio de “momento oportuno”, neste o educador cooperante não age apressadamente mas aguarda pelo momento mais assertivo para responder ou ajudar o educador em formação.
3.Fazer sugestões de modo experimental	O objectivo é lançar sugestões em forma de conselho e que estas tenham uma conotação positiva, isto é, que implicitamente se espera que com a alteração na abordagem face a determinada acção se tenha sucesso com a mesma. Será também importante que as propostas que são feitas, no caso das situações em que falhem pois é algo inevitável, que o aluno estagiário compreenda as razões do seu insucesso. O importante é centrar o foco no aprender, experimentar, investigar e não na análise constante dos erros pois isto conduz facilmente a sentimentos de frustração, humilhação e embaraço.
4.Evitar a tentação de quebrar padrões de comportamento	Por vezes, surgem nos educadores, aos nossos olhos, comportamentos aos quais julgamos ser necessário pôr cobro de imediato. Neste caso sugere-se a abordagem a estas situações em duas fases. Primeiro devemos questionar-nos se o comportamento observado põe em risco alguma criança e posteriormente, caso a resposta seja negativa, será importante levar o educador-estagiário a experimentar e praticar estratégias alternativas que substituam ou complementem as anteriores.
5.Ajudar os professores a definir a sua tarefa de modo a que os seus objectivos sejam alcançáveis	É importante ajudar os educadores na colocação dos seus objectivos, isto por que na prática nos deparamos muitas vezes com educadores-estagiários que assumem demasiados objectivos a alcançar. Quando assim o é, existe uma forte probabilidade de insucesso e de depressão pela quebra constante nas respostas favoráveis. O formador deve apoiar os formandos no delinear dos seus propósitos e objectivos. “Um apoio bem sucedido neste sentido deve levar a uma ampliação do sentimento de eficácia e satisfação que, por sua vez, fará crescer a resposta favorável e a sensibilidade à criança, promovendo o esforço então o esforço, eficácia e satisfação.
6.Agir como neutralizador de conflitos	Neste ponto será de ressaltar que o mais pertinente deverá ser a neutralidade, fazer ver que quais os objectivos comuns e fundamentais das equipas pedagógicas e não dar espaço a boatos e a informações “inflamatórias”. Reflectir em conjunto sobre os interesses fundamentais deverá ser o mais assertivo.
7.Demonstrar competências de forma cautelosa	Será rico para a prática pedagógica recorrermos a esta estratégia porque potencializa a acção dos orientadores de estágio enquanto professores mais experientes. Todavia não devemos cair no erro de tornar este comportamento muito recorrente, isto porque o estagiário poderá vir a desenvolver a ideia que nunca irá conseguir alcançar as estratégias utilizadas pelo cooperante.
8.Partilhar o nosso	Por vezes os alunos não nos percebem como nós próprios nos

conhecimento de como um professor nos vê	vemos, o que pode conduzir a algum nervosismo por parte de quem é observado. “Alguns educadores podem ter medo de nós ou ficar nervosos com a nossa presença, mesmo que não nos vejamos a nós próprios como pessoas ameaçadoras.” Quando nos deparamos com situações similares é conveniente partilhar com o aluno que nós próprios já partilhámos sentimentos semelhantes, descentrando assim o stress excessivo que os educadores frequentemente sentem ao serem observados.
9.Resistir à tentação de “usar” os professores	O objectivo dos estágios é ajudar o educador em formação, este não deve ser percepcionado como um meio para alcançar um determinado fim (isto referente a situações da prática e na prática com crianças).

Na perspectiva de Oliveira-Formosinho a acção supervisiva “ é um processo para promover processos”, em que o papel supervisivo é desempenhado por vários intervenientes, no caso da educadora cooperante, este papel permite-lhe desalojar-se “da sua sala e dos seus meninos para, ao constitui-la em real formadora.lhe pedir apoio para a(s) estagiária(s), feito nas ligações mesossistémicas com a instituição de formação” (2002-a,p.117).

Num estudo de Mesquita-Pires o papel da educadora cooperante é descrito como complexo e moderado, os inquiridos referem que a professora cooperante deverá mostrar –se disponível e deverá ter uma grande capacidade relacional, por outro lado, esta, é encarada como apoiante do desenvolvimento profissional dos educadores em formação e ajudando-os na (re)construção dos saberes acerca da profissão de educadora de infância.

“O papel da educadora-cooperante é entendido como um meio de acompanhar, ajudar e colaborar na construção de competências e na reformulação das representações prévias, criando condições positivas para que o educador-estagiário cresça como pessoa e como profissional ” (Mesquita-Pires,2007,p.211).

Em forma de remate, o papel da educadora cooperante é complexo, ela encaminha o educador-estagiário para o saber fazer e é a mediadora entre a teoria e a prática (Mesquita-Pires,2007). Ela é formadora, na medida em que fornece informação, faz análise de dados e engendra formas de interacção com os estagiários e é descrita por muitos como colaboradora, co-aprendiz e mestre. O trabalho colaborativo com a educadora cooperante permite ao estagiário a familiarização com o processo de acção-

reflexão, apoiá-la neste contexto muito particular como forma de imersão nisto que será uma experiência imediata e como forma antecipatória de entrada na profissão.

“Assume-se a função da educadora-cooperante como uma responsabilidade social pela qualidade pedagógica que se tem que implementar nesta sociedade e que tem que ser aplicada nas escolas.”

Parafraseando Oliveira-Formosinho (2002) relativamente à educadora cooperante:

“Abre-se à estagiária no coração da sua prática curricular e dispõe-se a deixá-la observar o seu saber, a dialogar sobre o seu saber-fazer. Dispõe-se ainda a, mesmo sem ser questionada, partilhar com a estagiária a atenção que dá à situação profissional, à situação a que a supervisora aprendeu com a experiência a dar atenção para «responder»” (p.115)

A educadora cooperante, à semelhança do papel que é assumido pelo professor supervisor, assume-se como verdadeiramente preponderante quer enquanto profissional mais próximo e que está permanentemente com o aluno na prática pedagógica, quer enquanto profissionais mais experiente na medida em que poderá facultar importantes indicações práticas aos alunos. O papel deste profissional é fundamental na formação de alunos reflexivos, conscientes e responsivos. O seu valor formativo é indiscutível, quer científico quer pessoal.

2.3- A PRÁTICA PEDAGÓGICA FINAL (ESTÁGIO) DAS EDUCADORAS

²“É uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher; uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a protecção e a afectividade a um lado, e a racionalidade científica e técnica a outro; uma história entre a intuição, um “saber-fazer” a um lado e uma normatividade teórico-prática a outro; uma história adiada e marcada por adiamentos mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico.”

Como é sabido, o período de estágio representa um momento peculiar na formação dos profissionais de educação (e de qualquer profissional em geral) e por isso deverá ser entendido como cerne do processo formativo. Para Oliveira- Formosinho, a formação de Educadores comporta especificidades muito próprias:

“ A integração de serviços é uma característica desejável da educação nos primeiros anos e requer que o educador desempenhe funções complexas e múltiplas, com um amplo entendimento e um mundo de interacções extenso e completo. A capacidade para a interacção dentro do micro-sistema da sala de actividades para os primeiros anos, bem como a capacidade de interagir com todos os outros parceiros e sistemas, é essencial para o profissional dos primeiros anos. Podemos então dizer que a natureza profissional do educador de infância está localizada num mundo de interacções e ela/ele desenvolve papéis, funções e actividades baseadas neste mundo” (Oliveira-Formosinho,2001,p.62).

É um marco fundamental na formação inicial, em que através da prática se forma e desenvolve o futuro professor. Os estágios na formação inicial facultam uma primeira aproximação à realidade profissional, promovendo a aquisição de um saber, saber fazer e de um saber avaliar as acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia profissional. Desta forma, o estágio pedagógico, ao possibilitar o envolvimento com a realidade dos Jardins de Infância, a experiência prática e a interacção tanto com as crianças na sala, como com os supervisores em situações pré e

² Magalhães,J.(1997,p.115)citado em Vasconcelos,T.(2009,p.18)

pós activas, cria condições para a realização de aprendizagens que permitem a aquisição de saberes profissionais e mudanças nas concepções de educação. Por esta razão, a vertente prática dos cursos de preparação inicial de professores têm constituído motivo de reflexão e debate entre educadores e investigadores educacionais (Feiman-Nemser & Buchmann, 1988; Zeichner & Gore, 1990; Zeichner, 1993, 1996, entre outros).

“A formação inicial constitui-se quase sempre como o primeiro momento de construção intencional da profissionalidade dos educadores. E, como tudo o que é de origens, esta «iniciação» pode ser determinante para o desenvolvimento da profissão, apesar da consciência de que «a parte mais eficaz da construção da profissionalidade se faz ao longo do exercício da profissão» “(NIZA, S. 1997, citado em Peças,1998,p.14).

O estágio profissional das educadoras de infância possibilita à aluna-estagiária ir tomando consciência profissional de si própria, através da partilha da acção e, particularmente, através da “atenção à fala da situação profissional”, isto é “poder ver, agir, reflectir em contexto social de partilha e apoio (...) com a inspiração de Vygotsky, poderá dizer-se que a consciência profissional de si próprio é facilitada pela consciência que ganhou do outro” (Oliveira-Formosinho,2002-a,115).

A prática pedagógica final (estágio) realiza-se por norma dentro do modelo clássico sustentado num triângulo constituído pela acção da estagiária, pela educadora cooperante e pela professora supervisora da instituição do ensino superior. O estágio supervisionado é um dos primeiros momentos que possibilita ao aluno a aproximação às especificidades da profissão, proporcionando à aluna a aproximação com o ambiente escolar, em todas as suas instâncias, desde as questões burocráticas até às relações sociais/humanas. É neste contexto que os futuros educadores/professores têm a possibilidades de experienciar, em directo, estratégias de ensino, compreender abordagens teóricas e, acima de tudo, vivenciar os contornos e as facetas da docência. É genericamente também caracterizado por um período dilemático, desafiante e muito controverso, na medida em que envolve sentimentos de insegurança, incerteza e de alguma fragilidade. A passagem por este período pode demonstrar-se mais ou menos compensador dependendo da forma como é percorrido “solitário ou solidário” (Mesquita-Pires,2007).

O estágio (a prática pedagógica final) decorre, por norma, ao longo de todo o ano apesar de poder apresentar uma duração variável e tem como principal intuito

apresentar a componente prática da licenciatura, é a “aprendizagem experiencial em contexto de trabalho”, ela é uma componente curricular específica do processo de formação” (Oliveira-Formosinho, 2002-a, p.106) e está habitualmente associada às restantes disciplinas curriculares. Como releva Oliveira-Formosinho “a aprendizagem experiencial obtida na componente prática da formação, aprendizagem integrada e apoiada no contexto de trabalho, visa promover o perfil de desenvolvimento da/a educador/a de infância” (p.107). A prática pedagógica é entendida como o processo central de início à profissão, sublinha-se que nas licenciaturas dos professores/educadores a componente curricular serve como base e apoia, em termos teóricos, o trabalho posterior do aluno em estágio. A formação inicial contribui ainda, ou é desejável que contribua, para a investigação em contexto educativo, tornando-a num objecto de reflexão e acção.

“A prática pedagógica final não é, assim, uma mera aplicação de conhecimentos anteriormente desenvolvidos, mas uma componente curricular específica, com finalidades e objectivos próprios” (Oliveira-Formosinho, 2002-a, p.107).

Para esta autora o currículo de estágio é composto por oito fases:

- ❖ Fase 1- Imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano lectivo;
- ❖ Exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente;
- ❖ Observação da criança no contexto da sala de actividades;
- ❖ Entrada progressiva na actuação prática e experimentação inicial da rotina diária;
- ❖ Desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária;
- ❖ Avaliação da aprendizagem profissional já alcançada e projectação colaborativa da fase seguinte;
- ❖ A experiência de concretização de um projecto de aprendizagem profissional apoiada;
- ❖ A avaliação de todo o processo e a identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro.

Aos olhos de Amiguiño (1998, citado em Vasoncelos, 2009, p.129)

“A prática profissional é entendida como referência de fundo, espaço e tempo de produção de saberes e competências que justifica, legitima e doseia os saberes disciplinares a adquirir e que estabelece como principal finalidade fazer dos futuros professores práticos reflexivos”

Ainda segundo esta autora, a prática pedagógica final (estágio), é com alias já se tem vindo a referir, um elemento fundamental no processo de formação de professores e de educadores de infância que prepara os futuros profissionais enquanto

“agentes do desenvolvimento humano, demonstrando na acção cotidiana dimensões técnicas, mas também artesanais, dimensões intelectuais, mas também dimensões artísticas” (Formosinho, 2001, citado em Vasconcelos, 2009,p.130)

Deverá ser entendida como um campo transdisciplinar de “criação de novos processos de saber fazer em acção” (Vasconcelos, 2009) visto realizar-se, dado a sua estrutura “triangular” composta pelo aluno, professor cooperante e supervisor, num contexto complexo de intercâmbio constante entre os seus diversos agentes. Zabalza (2006) profere que é altamente redutor limitarmo-nos ao “tradicional triângulo supervísio” refere alias que nos dias que correm fará todo sentido ampliarmos a nossa visão e falarmos em “espiral da complexidade” que faça uso das abordagens sistémicas e ecológicas (que alias temos vindo a defender ao longo do nosso trabalho de investigação) e que “garanta a reversibilidade de papéis, rejeite a unicidade de uma só teoria de educação, e se proponha a uma “racionalidade semiológica” (Zabalza, 2006, citado em Vasconcelos, 2009, p.130).

A prática profissional também pode representar um espaço de “tensões e contradições” mas, concomitante como um sistema aberto que permite um crescimento expansivo a vários níveis. Deve ser um momento privilegiado para estudo da profissão e encontro profissional pessoal. A aprendizagem de uma profissão não se pode de todo singir “à indução de práticas estabelecidas” ela deve antes privilegiar a capacidade interpretativa e problematizadora “contestar interpretações, ler o ambiente numa verdadeira prática etnografada” (Vasconcelos, 2009, p.131).

Parafraseando Vasconcelos (2009,p.134), o grande objectivo do estágio pedagógico na educação de infância deverá ser

“(...) contribuir para a construção de uma formação inicial orientada para o futuro, para o serviço à criança e sua comunidade, para a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática”.

No caso específico das educadoras de infância este “concebe e desenvolve o seu currículo de uma forma integrada”, pensa o ambiente educativo, faz observações, planificações, avaliações e estabelece relações pedagógicas e educativas quer com os restantes docentes, quer com as crianças, suas famílias e comunidade envolvente. Desta

forma, a formação inicial e a futura prática pedagógica em contextos devem ser orientadas no sentido de auxiliar o futuro professor/educador na construção deste perfil específico. As palavras de Vinícios de Moraes que citaremos posteriormente representam ,metaforicamente, a metamorfose a nível pessoal e profissional que é conseguida pelas vivências que ocorrem durante o período de estágio.

Era ele que erguia casas/Onde antes só havia chão./Como pássaro sem asas/Ele crescia com as casas/Que lhe saíam das mãos. (“Operário em Construção”)

Quadro 3- *Síntese : Os intervenientes no processo supervisivo*

Neste capítulo abordámos essencialmente o triângulo supervisivo, composto pela professora supervisora, pela educadora cooperante e pelo aluno-estagiário. Podemos ainda concluir que todo o processo supervisivo só é possível e só terá a devida qualidade pedagógica com estes três intervenientes.

Como profere Oliveira-Formosinho, o estágio subentende:

“um campo de acção para a reflexão sobre a acção para a aprendizagem profissional das estagiárias, o desenvolvimento profissional das educadoras cooperantes, o envolvimento da instituição em projectos de inovação e investigação da equipa universitária” (2002a, p.131).

O estágio pedagógico assume-se como um período relevante na formação pedagógica do futuro professor enquanto mediação de competências profissionais. A educadora cooperante, enquanto profissional mais experiente representa um veículo privilegiado do saber-fazer. A professora supervisora desempenhará o papel de mediadora, orientadora e facilitadora de aprendizagens no campo mais teórico. Em forma de remate, julgamos que os professores mais experientes envolvidos no processo de supervisão (neste caso a professora supervisora e a educadora cooperante) desempenham um papel importante na mediação de novas aprendizagens ligadas ao ensino-aprendizagem, muito na perspectiva vygotskyana em que estes actuam na zona de desenvolvimento proximal do aluno-estagiário. Sabe-se que as interações sociais são fundamentais no processo de desenvolvimento humano, destacando-sea importância da cooperação na resolução de problemas e construção de novos conhecimentos e habilidades.

3- O ESTÁGIO ENQUANTO PERÍODO DE SOCIALIZAÇÃO E IMERÇÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL

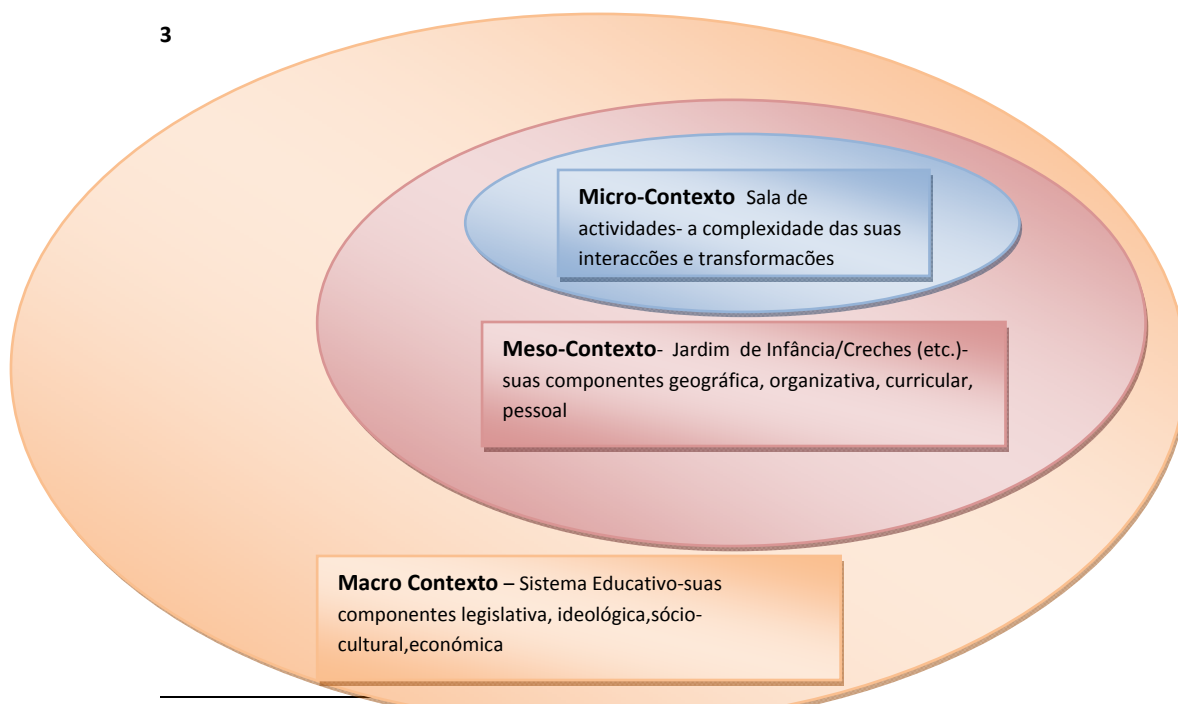
3.1- IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire, 1991, em A Educação na Cidade cit in Silva, 2011, pag.22).

No presente capítulo pretendemos abordar os conceitos de identidade e, posteriormente, o de desenvolvimento profissional, por nos parecerem temáticas que se encontram intimamente ligadas, isto é, a construção da identidade profissional implica, consciente ou inconscientemente o desenvolvimento profissional do docente ou do estagiário (futuro professor/educador).

“O processo de aprender e ensinar implica a passagem do formando por um conjunto de fases que se manifestam na forma como cada um se torna professor/educador e consolida o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Marcelo-Garcia,1999, citado por Mesquita-Pires,2007:19).

3



³ Adaptado do modelo ecológico de Bronfenbrenner, in Mesquita-Pires,2007,p.118

A identidade profissional e o conseguinte desenvolvimento da profissionalidade do professor, dependem, como podemos perceber no esquema de Mesquita-Pires (2007,p.118) de uma troca constante entre (os diversos meios) o meio e o sujeito. Este esquema tem por base a teoria Bioecológica de Brofenbrenner que salienta um conjunto de quatro níveis ou sistemas: Microsistema, Mesosistema, Exosistema e Macrosistema, todos eles interligados e que se regem por uma dinâmica em que uma determinada acção num dos sistemas implica mudanças nos restantes níveis. Na perspectiva deste autor, a pessoa é um ser em constante mudança e interacção.

“ O desenvolvimento ocorre através de processos de interacções recíprocas cada vez mais complexas, entre um organismo humano biopsicológico em evolução e as pessoas, objectos e símbolos do seu meio externo” (Bairrão &Almeida,2003,p.16).

A interacção entre todos os ambientes que envolvem o profissional (ou futuro profissional) assume um papel determinante na promoção de condutas, competências e atitudes. Estes contextos são dinâmicos e influenciam-se mutuamente, causando consequências no processo desenvolvimental e formativo. Posto isto, os pequenos sistemas dinâmicos de interacção podem originar grandes consequências no desenvolvimento construtivo do educador. Mesquita-Pires (2007) acrescenta que o processo de formação dos educadores se reveste de uma dimensão profundamente filosófica visto dela ressaltar uma concepção muito particular do mundo e do homem e da interacção entre ambos.

A construção da identidade profissional, como refere Sarmiento (2009), tal como é enfatizado por Brofenbrenner, é um processo interactivo e de permanente relação com múltiplos factores: históricos, políticos, sociais e organizacionais. É de entendimento generalizado que nos temos que referir cada vez mais a identidades ao invés de identidade, isto porque não existe uma “homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (Sarmiento,2009,p.48). No caso das educadoras de infância este processo multidimensional está bem visível na medida em que são formadas em escolas distintas,

desenvolvem a sua acção pedagógica em situações distintas, em contextos diversos e com finalidades muito diferentes, apresentam histórias de vida diferentes e manifestam, consequentemente maneiras de agir e de ser muito díspares. Contudo, e apesar de tamanhas distinções profissionais, existe, como em...

“(...) qualquer núcleo profissional um ponto em comum face ao qual todos os membros se identificam neste ainda que as formas de estruturação e expressão individual (...) o ponto comum a todas as educadoras de infância é a relação pedagógica com crianças, podendo, no entanto, ser assumida e manifesta de diferentes formas” (Sarmento, 2009, p.2).

Parafraseando Sarmento (1999, citado em Sarmento, 2009, p.48):

“Reflectir sobre as identidades profissionais de educadoras de infância obriga a analisar um processo de construção social, no qual cada uma joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua acção educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir.”

Mas, também, é nestas interações e trocas constantes que os valores profissionais tendem a (re)definir-se e é nesta mesma troca entre o pessoal e o social que todo o processo é desencadeado, através de um emaranhado de percepções e idealizações que permitem a cada educadora constituir-se como elemento significativo deste grupo profissional. Parafraseando Correia & Serrano “os diversos contextos onde a pessoa/profissional se desenvolve “estão encaixados uns nos outros, como um conjunto de bonecas russas” (2000, p.21) algo que efectivamente podemos constatar através do esquema superior. Dubar diz nos que

“A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (1991, citado em Sarmento, 2009, p.48).

Este autor refere igualmente que:

“A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: Desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e profissional” (Sarmento, 2009, p.48)

Nesta linha, para Carrolo (1997), a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores não é mais do que um jogo de máscaras e espelhos:

“Por experiência própria enquanto Professor e desde há muito ligado à formação de professores, conhecemos o jogo interior de máscaras e espelhos com que os docentes se confrontam consigo próprios, no interior da sala de aula. E por experiência própria sabemos como estas duas dimensões – a pessoal e a profissional-se interpenetram e interferem, produzindo uma ambivalência onde a paixão e a dedicação se confundem com o mal-estar” (Carrolo. 1997,p.23).

Dubar (1991) salienta que o processo identitário inicia-se com o nascimento e que este processo se irá (re)construir ao longo da vida. Esta construção do “eu identitário” ocorre através da interacção entre diversos factores (internos e externos). Neste processo o próprio sujeito exerce um papel relevante na estruturação do sistema. Por conseguinte, a integração do profissional num grupo profissional “com a partilha de referenciais identitários como as suas normas e valores” resulta de um processo activo e interactivo. Por outras palavras, a construção de uma identidade social, que poderá ser traduzida numa identidade profissional constrói-se e desenvolve-se através da intersecção da identidade individual e da identidade colectiva, “ o que implica um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor” (Lopes,2001,p.188,citado em Sarmento,2009,p.49)

“A incorporação numa identidade individual de uma identidade social, implica uma acção concertada do actor social, por adesão e /ou confronto com outras identidades sociais, quer do próprio grupo (os pares profissionais), quer de outros grupos (as crianças, as famílias, os professores de outros níveis educativos, etc.), numa dinâmica constante entre o eu e os outros, em que cada actor social delineia estratégias para, de uma forma autónoma, conseguir a sua inserção no colectivo profissional” (Sarmento,2009,p.49).

Podemos afirmar que existem várias teorias que se debruçam sobre estas questões da identidade profissional, podendo ser estas agrupadas, de grosso modo, em duas correntes: a essencialista e a existencialista. Os pressupostos essencialistas radicam na crença de que existe...

“uma identidade básica, uma verdade mais autêntica e mais profunda que torna o indivíduo naquilo que ele é (...) repousa sobre a crença nas essências, nas realidades essenciais, nas substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais”. (Dubar, 2006,p.7, citado em Sarmento,2009,p.49).

Estes pressupostos são válidos independentemente do percurso vivencial de cada sujeito.

Já a teoria existencialista, como o próprio nome sugere, acredita que a identidade assume contornos diferentes consoante a época em que se vive e que este funciona em articulação com o tempo e com as circunstâncias e, igualmente, com o ponto de vista que cada sujeito/profissional adapta. Ou seja, os existencialistas acreditam que surge um certo diálogo constante entre aquilo a que chamam “diferenciação e generalização”. Por diferenciação entende-se a singularidade de alguém face a algo, “a identidade é a diferença” e por generalização, o ponto comum “a uma classe de elementos todos diferentes (...) a identidade é a diferença comum” (Sarmiento, 2009, p.49).

“As educadoras de infância são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desenvolver adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo” (Sarmiento, T. 2002: 99).

Quanto à sua definição, segundo Sarmiento, não existe uma definição unívoca, contudo, através da análise de alguns critérios definidos por associações, por investigadores e pela base legal actual, podemos encontrar uma certa aproximação entre elas, não só a partir das suas finalidades previstas, das condições previstas para o exercício da profissão, bem como, quais as funções esperadas por parte dos profissionais de educação. Assim sendo, podem ser apontadas como principais referências para a prática docente:

- ❖ Os Educadores de Infância exercem o seu trabalho com crianças de tenra idade;
- ❖ No trabalho com crianças de tenra idade torna-se fulcral apelar ao envolvimento parental, bem como de outros parceiros educativos;
- ❖ Há que possuir uma forte capacidade de relação;
- ❖ “O profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a viver Juntos e Aprender a Ser”;
- ❖ Para questões de qualidade deve haver um forte comprometimento pessoal;

- ❖ A componente ética assume uma responsabilidade fundamental nesta profissão.

“As educadoras de infância são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desenvolver adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo” (Sarmento, T. 2002,p. 99)

Sarmento (2002, p. 402) fundamenta, através das histórias de vida de educadoras de infância, no seu estudo que a “construção das identidades das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida”.

Nóvoa (1992, citado em Sarmento, 1999, p. 23), sublinha que “a construção de identidades profissionais dos professores passa por um triplo processo”. Primeiramente ocorre a adesão dos profissionais a um conjunto de valores comuns, numa segunda fase, a fase da acção, o docente adopta as suas próprias formas de actuar, por ultimo, já numa fase de reflexão sobre a acção o educador/professor vai construir a sua autoconsciência.

Para Flores (2004,p.139) a identidade profissional do professor/educador implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha” (citado em Flores & Simão,2009,p.9).

Em forma de remate, por definição, a identidade profissional significa a percepção que cada profissional tem de si próprio, Fernandes define este conceito como algo que se constrói através de uma relação dialéctica entre o “eu” e o “outro”, nas semelhanças e nas diferenças (Fernandes, 2001).

3.2- O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“A forma como cada um vive a sua profissão, considerando o processo evolutivo que vai decorrendo ao longo da carreira, pode ser definida como desenvolvimento profissional.”
Cardona (2001, p. 45)

Como indicam inúmeros autores, o desenvolvimento profissional envolve premissas ligadas à construção da identidade e pressupõe a passagem do educador/professor por inúmeras etapas e envolvências (com pessoas e com componentes teóricos e filosóficos). O desenvolvimento profissional assume-se como a busca de uma identidade profissional própria e de uma construção subjectiva da profissão construída através da aquisição de conhecimentos acerca da profissão.

No presente sub-capítulo pretendemos fazer uma abordagem do processo identitário do profissional e do estagiário, pelo que julgamos pertinente dedicar um pequeno trecho ao início da profissionalização que, na nossa perspectiva, se relaciona com a busca identitária do professor/educador e com o subsequente desenvolvimento profissional. O início da carreira docente é também ele um período muito singular e representa a ponte entre a teoria e a prática, representa aquilo que se vivenciou durante as experiências da prática pedagógica em contexto de estágio e aquilo que se aspira fazer enquanto profissional.

De acordo com Arends (1995), o começo de uma profissão é sempre algo que gere uma ambivalência sentimental, por um lado surge a ansiedade do novo e por outro a expectativa de colocar em prática tudo o que se aprendeu durante os longos anos de formação. É inevitável que os docentes em início de carreira sintam um certo desconforto, devendo-se este à inexperiência e que trás consigo a preocupação constante se estão ou não a desempenhar correctamente as suas funções docentes. Não obstante, como sublinha o presente autor,

“à medida que os profissionais vão abandonando o estatuto de inexperientes e adquirindo o de membro plenamente socializado de uma profissão, estas dificuldades e ansiedades acabam por desaparecer” (Arends, 1995,p.483)

O início de profissão traz também consigo um conjunto de desafios, como sugere Arends, os Professores em início de carreira tentem a ter fortes tendências idealistas, os primeiros anos acarretam um confronto entre a realidade e as concepções teóricas, este é percebido como um veículo de mutação da realidade escolar- são anos de activismo profissional.

⁴São vários os estudos que nos fazem ver as dificuldades associadas ao início de carreira, nomeadamente estudos conduzidos por Tisher (1980), por Lacey (1977), Ryan (1980), Mc Donald e Elias (1980) e Veenman (1984). Sugerem estes estudos dificuldade na gestão da sala de aula e na aplicação da disciplina; Dificuldade na procura de material necessário; na avaliação dos alunos; na interacção parental e , por ultimo, indicam que os primeiros anos de ensino estão fortemente correlacionados com sentimentos de isolamento.

Aos olhos da Sociologia, a entrada no mundo laboral está associada a um processo que é universal e que pressupõe a passagem ou a transição do jovem aluno de uma instituição de cariz familiar/escolar para o mundo do trabalho. Ressalva-se a importância que a instituição formadora desempenha neste processo, facilitando ou dificultando esta transição. Os sociólogos denominaram de socialização organizacional o processo de aprendizagem de um papel e de um sistema de papéis e que se realiza através de estádios diversos.

Quadro 4- Socialização organizacional

Socialização Antecipatória	Refere-se ao período de estágio, no qual são adquiridos conhecimentos e condutas ligados à docência. Este refere-se a um período em que se ensinam práticas idealistas esse ressalvam os pontos fortes da profissão em detrimento dos menos favoráveis.
Contacto Inicial	Este consiste no primeiro contacto ou visita ao sistema escolar que irá acolher o jovem docente.

⁴ (em Arends, 1995,p.484)

Choque da Realidade

O choque da realidade está ligado às primeiras experiências na profissão. Nos primeiros anos os Professores deparam-se com inúmeras “surpresas” que de certo modo estão ligadas ao confronto com a realidade e imersão na *práxis*: “ expectativas conscientes sobre o emprego; expectativas (tanto conscientes como inconscientes) sobre si próprio; expectativas inconscientes em relação à profissão; prever com precisão as reacções internas; pressupostos culturais” (Louis,1980 e Isaacson 1981, cit em Arends, 1995,p.485).

Neste âmbito, Huberman (citado em Nóvoa, 1992,p.5) esclarece que os professores têm um ciclo de vida profissional próprio e que ocorrem por numa espécie de estádios. Isto é, por norma (a maioria), os professores, passam pelas mesmas etapas e por “crises” similares. Também a imagem de si , da profissionalidade e de tudo o que envolve o ser professor assume contornos muito semelhantes entre os docentes. As sequências, no entanto, não são estanques, ou seja, podem ser vivenciadas por diversas ordens.

“Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização” (Neuchâtel, 1989, em Nóvoa, 1992,p.37)

O desenvolvimento de uma carreira, como profere Neuchâtel (1989) é um processo que não é linear e mesmo o facto de se considerar a existência de um certo “ciclo de vida profissional” não invalida mesmo que certas pessoas não alcancem sequer uma estabilização ou que, por outro turno, de destabilizem em função de um acontecimento psicológico. Um estudo de Philips (1985) demonstra que 80% dos inquiridos (considerando somente a variável idade cronológica), aos 21 anos, se situavam numa fase de exploração; já 50% se encontravam na mesma fase ao 25 anos e 37% da população inquirida aos 36 anos. Isto demonstra que existe uma relação clara entre a “idade cronológica” e o início da carreira” mas não é nem uma fase completa, nem homogenia.

O desenvolvimento e construção da profissionalidade como refere Shulman, implica um conhecimento particular sobre a docência. ⁵Segundo este autor (2004,p.92) o conhecimento profissional destaca sete categorias basilares:

- 1- Content knowledge;
- 2- General pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter,
- 3- Curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as “tools of the trade” for teacher;
- 4- Pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own especial form of professional understanding;
- 5- Knowledge of learners and their characteristics;
- 6- Knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the groups peer classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities, and cultures, and;
- 7- Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds.

Posto isto, Shulman refere que conhecer estas vertentes do conhecimento profissional são de particular relevância uma vez que permitem identificar as várias partes do conhecimento. O autor pressupõe que estes tópicos possibilitam ser um suporte para uma base do conhecimento da profissão docente, porque, afinal, leccionar representa mais do que somente assumir um “estilo pessoal”.

Shulman refere ainda que conhecer estas vertentes do conhecimento profissional são de particular relevância uma vez que permitem identificar as várias partes do conhecimento. O autor pressupõe que estes tópicos possibilitam ser um suporte para uma base do conhecimento da profissão docente, porque, afinal, leccionar representa mais do que somente assumir um “estilo pessoal”.

⁵ Shulman,L. (2004), Teaching as Community Property, Jossey-Bass:San Francisco.

Segundo Day (2001,p.20):

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

Curado (1992, p. 32) preconiza que, o estudo das etapas da carreira dos profissionais é “uma das abordagens mais produtivas nas investigações sobre a construção de identidade profissional dos professores”. Esta abordagem centra-se no estudo de evolução das suas carreiras, associado ao desenvolvimento profissional, começando pelos primeiros anos de serviço, seguindo até ao fim da vida profissional. Entendemos como alias é preconizado por Cardona (2001, p. 45) que o “desenvolvimento profissional foi considerado um processo contínuo, destacando-se a forma como vai sendo gerido pelos educadores e diferentes tipos de interacções sociais que lhe estão subjacentes”.

O desenvolvimento profissional é um conceito lato e subentende as representações que cada profissional tem do ensino, do acto de ensinar, do seu papel enquanto profissional ,enquanto sujeito e do papel do aluno, entre outras questões.. O próprio conceito é relativamente recente. a sua relevância no mundo do ensino é resultado das concomitantes alterações e da crescente complexidade do ensino. Representa um novo olhar sobre a docência, os professores já não são vistos como meros transmissores de informação mas antes, como profissionais autónomos com responsabilidade no exercício de funções muito diversificadas.

No entanto, como reconhecem Day e Sachs (2004, citado em Flores & Simão, 2009, p.8) as alterações políticas e legislativas da ultima década levaram ao desenrolar de um conjunto de paradoxos sobre *a natureza do ensino enquanto profissão com repercussões no modo de olhar para o desenvolvimento profissional dos professores*. Então, se por um lado, como viemos a salientar anteriormente, o profissional deve demonstrar uma certa ,por outro verificamos uma crescente vigilância e *prestar de*

contas dos professores. Estes profissionais vêm se assim cada vez mais perseguidos por um prestar de contas quantitativo e qualitativo, através *standards e de rituais de verificação*. Ainda na linha de pensamento destes dois autores, o desenvolvimento profissional contínuo, tendo em conta os constantes paradoxos vividos por esses profissionais, deve ir muito mais além do “consumismo” de cursos, isto tendo em conta as constantes propostas antagónicas que são sugeridas aos docentes.

“Se, por um lado se reconhece a complexidade e exigência inerente à mudança das práticas de ensino, por outro, os recursos disponibilizados aos professores para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissionais são reduzidos” (Flores e Simão, 2009,p.9)

Para Flores e Simão (2009),o desenvolvimento profissional dos professores deve ser encarado como um contínuo, uma aprendizagem ao longo da vida, em que a formação inicial surge apenas como imersão na profissão.

“Ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (...) o desenvolvimento profissional de professores devem reflectir a complexidade do ensino (...) a biografia pessoal, os contextos em que trabalham, etc” (Flores e Simão, 2009,p.8).

“(...) grande parte do desenvolvimento não é nem programado externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade nem ordem e, por vezes, é completamente fortuito” (Huberman, 1995b, citado em Day, 2001, p.100)

São diversos os estudos que se debruçam sobre os momentos chave através das quais muitos docentes progridem ao longo da sua carreira. Lilian Katz (1972) ao debruçar-se sobre esta temática, propõe quatro “*estádios de desenvolvimento dos educadores de infância*” que, no âmbito deste estudo, foram aqui sumariados na tabela que apresentamos seguidamente e que foram traduzidos por Vasconcelos (1993).

Quadro 5-*Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância*

Estádios de Desenvolvimento de Educadoras de Infância, segundo Katz	
Sobrevivência 1º ao 2º ano de serviço	O primeiro ano de docência o educador /professor vivencia a discrepância entre a realidade e o que idealizou face à sua própria práxis, o que pode provocar alguns sentimentos ambivalentes ou de insegurança: o controlo do grupo, a relação e aceitação dos colegas, as questões de natureza física e material, a estabilidade de emprego, a resistência física, a interacção com outros

	actores educativos, a qualidade do seu trabalho, entre outros aspectos. A principal preocupação recai sobre o saber se vai sobreviver a este impacto com a realidade profissional.
Consolidação Final do 1º ano até ao 3º/4º ano de serviço	Nesta fase o educador/professor estabiliza a sua posição, surge a consolidação dos conhecimentos e da experiência adquiridos, o docente já se sente suficientemente seguro e capaz de sobreviver às problemáticas próprias da profissão. Agora o educador já consegue o controlo do grupo, o foco incide na situação educativa, dirigindo a sua atenção para situações específicas das crianças, para os seus problemas e necessidades e já capaz de se dedicar a casos individuais. Concentrando a sua atenção nos casos a que ainda não consegue dar resposta, procurando aceder a especialistas complementares à sua profissão e aos conselhos de colegas mais experientes. Porém ainda podemos verificar sentir necessidades específicas de informação e formação.
Renovação A partir do 3º ou 4º ano de serviço	Na fase da renovação o educador sente a preocupação de cair na rotina e na monotonia, procura, então, novas experiências e conhecimentos teóricos. É uma fase em que se encontra receptivo a experienciar a troca de ideias com colegas e profissionais de outras áreas.
Maturidade A partir do 5º ou 7º ano de serviço	Neste último estágio, já superadas as dificuldades dos estádios anteriores – centrados em si e no grupo de crianças (1º estágio), contemplando e tolerando o diferente e o não habitual (2º estágio), procurando a inovação e aceitando o questionamento da sua prática pedagógica (3º estágio) –, o docente assume-se no 4º estágio definitivamente como profissional, fortalece e amplia o seu prisma sobre a profissão. É um período marcado pela tendência em colocar questões sobre a natureza da educação e procurar estratégias da resolução das mesmas. Vendo-se como educador, detentor de um nível de confiança na sua competência, que se traduz na maturidade das suas estratégias educativas, nas orientações éticas, históricas e filantrópicas do trabalho educativo.

A cultura da escola, na perspectiva de Day (2001), com as condições que oferece aos seus docentes, pode ser determinante para o desenvolvimento positivo ou não dos professores. Ou seja, por cultura entende-se um conjunto de ideias, crenças, valores pelos quais se regem os seus membros. Têm sido vários os autores que se dedicaram ao estudo das implicações da cultura escolar no trabalho dos docentes e nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional que a própria escola oferece. Hargreaves (1994, citado em Day, 2001, p.127) destaca formas “abrangentes” de cultura escolar: Individualismo, balcanização, colaboração e colegialidade artificial. O individualismo, segundo o presente autor, pressupõe a continuação dos *padrões habituais de ensino* em

que o professor se cinge à sala de aula. Neste processo, o docente não partilha nem recebe informações dos colegas. Hargreaves considera esta estratégia redutora e irresponsável, uma vez que impede o docente de recepcionar críticas directas e de certa forma é impeditiva de um desenvolvimento profissional contínuo. A Balcanização, vai ao encontro da primeira estratégia anunciada, portanto reforça o individualismo de um grupo de estudos, separa e não une a escola, não percebe a escola como um todo. A colaboração como refere o presente autor, é fundamental para o desenvolvimento docente. Porém esta só será frutífera quando situada numa plano global da escola e quando ocorre de forma espontânea, caso contrario quando verificamos somente uma “colaboração confortável”, está não promove grandes impactos a nível profissional e pessoal. Porém, adverte o autor, que nas culturas colaborativas o professor terá de abdicar da sua independência profissional. Por fim, a colegialidade artificial representa fundamentalmente uma democracia colegial imposta pela direcção escolar. Esta imposição, visto surgir por directrizes da administração escolar pode acarretar graves consequências visto que “trabalhar em conjunto é uma obrigatoriedade” (citado em Day,2001,p.130)

Em suma, o desenvolvimento profissional, à semelhança do que acontece com o desenvolvimento da identidade profissional, ocorre por via de múltiplos factores: pessoais, profissionais, políticos, etc. É um desenvolvimento contínuo, mutável, individual e também colectivo.

Quadro 6- *Síntese: Identidade e desenvolvimento profissional*

“O Professor quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento “(Ponte,1994, cit in Herdeiro e Silva, 2008, p.2).

No ponto dois abordámos dois grandes conceitos: O desenvolvimento e a identidade profissional. São conceitos que estão interligados, tal como nos aponta Ponte, no trecho acima indicado, a carreira docente é efectivamente uma “caminhada”, inacabada, e o seu desenvolvimento continuo é essencial para quem trabalha na escola.

Parafraseando, Herdeiro & Silva:

“o desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais numa cultura colaborativa é gerador de novos conhecimentos e posturas profissionais que necessariamente contribuem para a qualidade do ensino” (2008,p.7).

4 – A PRÁTICA REFLEXIVA

“Nenhum ser humano se pode eximir à actividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exactamente” (Alarcão, 1996, p.44)

Como sublinha Climente (2001, citado em Carrillo, 2002, p.318), a prática reflexiva é a consciencialização da complexidade da práxis, uma consciencialização que prevê um questionamento continuado dos conhecimentos e das concepções pedagógicas, levando, naturalmente ao enriquecimento profissional. À semelhança do que surge com o desenvolvimento da identidade profissional, a sua profundidade irá depender do empenhamento e investimento de cada profissional, pois este processo é autónomo e cada docente é agente activo neste processo. A prática reflexiva será uma forma mais complexa de “fazer educação”, na medida em que conduz a um melhoramento significativo do ensino, do processo ensino-aprendizagem e a uma facilidade natural em inovar a práxis. A prática reflexiva também pode ser entendida como uma forma alternativa de resolver os problemas do ensino, do quotidiano, parafraseando Herdeiro & Silva (2008, p.9):

“Quando surgem conflitos na actividade do professor podem resolver-se por dois modos fundamentais: por acomodação ou por reflexão. No primeiro caso, procura-se simplesmente a solução mais imediata e simples para o conflito. No segundo caso, procura-se analisá-lo à luz de diversas perspectivas teóricas, inferir as vantagens e desvantagens e, de seguida, tomar uma decisão.”

Actualmente, entende-se o ensino reflexivo como um conceito fundamental nas novas tendências da formação de professores, a sua utilização é de tal forma popular que se torna difícil encontrar, no âmbito teórico, referências a metodologias que não abordem propostas reflexivas. Mas, e como referenciam diversos autores, podemos assistir a uma certa banalização do conceito, colocando em causa a sua “integridade” “pelo facto de muitas vezes ser aplicado de forma inconsciente e irreflectida, originando utilizações inadequadas (...) espelhando «uma selvajaria de expressões» (Bengtsson, 1995, citado em Herdeiro & Silva, 2008, p.10), isto porque nos deparamos com um conceito lato, vago e demasiadamente geral para ser utilizado na terminologia quotidiana.

Quanto à própria função da reflexividade, Alarcão (1996, citado em Alarcão, Cachapuz, Medeiros & Jusus, 2005) refere que

“A epistemologia da prática revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e de processos já conhecidos (...) mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora caracteriza um determinado problema”.

Aos olhos de Alarcão, a prática reflexiva ou o ensino reflexivos, são a resposta a uma sociedade também ela complexa na qual se cruzam mundos, percursos e vivências muito díspares, no fundo a escola, aos olhos desta autora, é o reflexo desta sociedade controversa, mutável e complexa. A expressão de “profissional reflexivo” só trás riqueza à comunidade escolar e a abordagem de natureza construtivista que foi introduzida por Schon, permitiu alargar a visão do profissional e da própria escola sobre a epistemologia da prática. Para Alarcão se é pretendido que ocorra uma certa alteração atitudinal, será importante que a escola e respectivos docentes actuem de forma dinâmica e bioecológica, de modo a permitir uma aprendizagem e desenvolvimento profissional permanentes.

“A possibilidade de reflectir é a capacidade de fazer evoluir a nossa prática. Os professores têm de estar preparados para continuamente ajustar a sua postura e atitude face aos problemas e questões emergentes e aprender a estar e a agir (...)” (Sá-Chaves, citado em Rosa & Vasconcelos, 2010p.94)

Perrenoud (2001), por seu turno, indica-nos dez motivos que devem impulsionar e motivar a formação de professores reflexivos, destacando o favorecer da acumulação de saberes; a evolução da profissionalização; o superar da superficialidade da formação de professores; maior preparação das funções ligadas à prática, nomeadamente, éticas; permite enfrentar com maior clareza as múltiplas e complexas tarefas do ofício; fornece importantes ferramentas para enfrentar um ofício complexo; permite um maior autoconhecimento; melhora e estimula o trabalho com os alunos; aumenta a cooperativismo e, por fim, aumenta significativamente a capacidade de resolução de problemas e de inovação.

Para John Dewey (1933) o ser reflexivo representa uma forma particular de pensar e implica uma indagação activa, voluntária, consciente, persistente e rigorosa daquilo em que habitualmente se crê ou daquilo que normalmente se pratica., pondo em

evidência os motivos que fundamentam as nossas acções ou convicções. Considera que existem três condições basilares para a ação reflexiva: *Abertura de espirito, responsabilidade e sinceridade* (citado em Zeichner,1993,p.19). Este autor diferencia, o pensamento reflexivo da práxis do dia a dia, do acto rotineiro, que embora essencial, está imbricado de impulsividade, automatismo, tradição, etc. Já o acto reflexivo, contrariamente:

“(...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça (...) sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.” (citado em Alarcão, 1996,p.175)

Assumimos, então, perante estas palavras que a prática reflexiva representa mais do que somente a reflexão sobre a acção, como nos indica Schön, o agir profissional deve albergar noções como : “conhecimento na ação (knowing-in-action), reflexão na ação (reflection-in-action), reflexão sobre a ação (reflection-on-action) e reflexão sobre a reflexão na ação (reflection on reflection-in-action). Para este autor, a reflexão é essencial na formação das profissões e na formação de bons profissionais. O currículo deve, na sua perspectiva, albergar uma forte componente prática, um “reflective practicum”(citado em Alarcão,1996, p.24)

Para Perrenoud a prática reflexiva não é suficiente mas apresenta uma condição essencial para a escola enfrentar a complexidade e representa o ingrediente secreto para enfrentar um ofício impossível (Freud, citado em Flores e Simão, 2009,p.57), como diz o autor, uma práxis que se baseie na reflexividade será duplamente útil, por um lado permite ao profissional avaliar e observar a sua própria acção, por outro, ajuda a encontrar as singularidades de cada caso.

“Para exercer com serenidade uma profissão humanista, é preciso saber perfeitamente o que depende da acção profissional e o que não está ao alcance dela. Não é possível carregar todo o peso do mundo, assumir todas as culpas e sentir-se constantemente culpado; mas ao mesmo tempo não podemos fechar os olhos, perceber que poderíamos ter feito melhor se tivéssemos compreendido o que estava a acontecer”(Perrenoud,2002,p.50).

O presente autor acrescenta que, um profissional que é reflexivo é parte integral do problema permitindo reflectir sobre “a sua própria relação com o saber”. Aquele que não reflecte somente de forma espontânea, mas sim, de forma metódica e sistemática diferencia-se pelas capacidades de consciencialização, problematização e evolução constante da própria prática:

“Um professor reflexivo não para de reflectir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender a sua tarefa e em que sua angustia diminui (...) ele continua progredindo na sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise” (2008,43)

Quadro 7- Síntese: a prática reflexiva

No ponto quatro, abordamos algumas concepções ligadas à reflexividade docente. Um conceito, vasto, complexo e com aceções muito diferenciadas. De acordo com Perrenoud (2008) o professor reflexivo é aquele que pela sua capacidade de pensar e (re)pensar a práxis consegue solucionar problemáticas complexos inerentes à própria prática...

“Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.137)

O discurso teórico sobre esta temática distingue por um lado “o professor competente” e por outro “o prático reflexivo”, dois conceitos que se interligam e que são essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal, baseado numa práxis científica, crítica e consciente (Flores & Simão, 2009). Só o acto pensativo intencional (reflexivo) é que desencadeia o verdadeiro conhecimento.

5-A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

De uma forma sumariada, a evolução que tem vindo a ser feita na área da formação de professores/educadores tem vindo a ser reflexo de uma evolução a vários níveis, nomeadamente social, legislativa e ideológica. Como têm demonstrado diversos estudos (Airès, s/d; Pinto e Sarmento, 1997; Cardona, 1998; Sarmento, 2003; Ferreira, 2000) nesta área, estas alterações que os educadores de infância têm vivenciado são reflexo de alterações históricas, políticas, sociais e que originaram concepções inovadoras à cerca da profissão, da profissionalidade e do próprio papel quer da mulher, quer do homem nesta profissão (Mesquita-Pires, 2007).

Portanto, e como diz a presente autora, ao estudar os educadores de infância devemos ter presente a evolução da carreira profissional desde grupo específico de docentes. Falamos de alterações ligadas à estrutura da família, ao estatuto socioprofissional que as mulheres têm vindo a conquistar (como alias já referimos anteriormente), à evolução da psicologia e da própria pedagogia, não desvalorizando a evolução da área da saúde e da própria oferta progressivamente mais lata de instituições ligadas à primeira infância. É, actualmente reconhecido a importância que a infância, as experiências que vivenciamos desempenham na “saúde mental” do ser humano, como proferem Shonkoff & Meisels (2000, p.3):

“Children are the touchstone of a healthy and sustainable society. How a culture or society treats its youngest members has a significant influence on how it will grow, prosper, and be viewed by others.”

Mesquita-Pires (2007), com base nos estudos de Nóvoa (1987, 1991a, 1994), artigos de Gomes (1977, 1980), Carvalho (1986) e estudos mais recentes de Cardona (1998) e Ferreira (2000), fez uma resumo das principais épocas, suas representações ideológicas e perfis do docente. Doravnte, a autora refere como principais marcos: o período monárquico; o período republicano; o período do estado novo e o período pós 25 de Abril.

Quanto ao período monárquico salientamos que a educação de infância assumia essencialmente uma função social e não era considerado um sector de ensino. É,

contudo, neste período, século XIX, que surge a nova conceitualização da escola e do homem com estudos e contributos pedagógicos de Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly e Dewey. Para muitos autores o século XIX é considerado o “século da escola”, o “século da pedagogia” (Ferreira citado em Mesquita-Pires, 2007,p.29) e o “tempo dos professores” (Nóvoa,1987,1991^a, citado em Mesquita-Pires,2007,p.29). A pedagogia passa a ser um componente fundamental para a profissão, sublinham-se os saberes científicos e didáticos específicos para a profissão. A Pedagogia procurava constituir-se como ciência, tendo na criança o seu objecto de estudo. Surgem em meados do século XIX as primeiras escolas Normais de Formação de Professores, no entanto, destina-se apenas aos professores primários. Começa a realçar-se a necessidade de formação específica de profissionais vocacionados para orientação de actividades de crianças dos 4 aos 8 anos. O decreto de 1896 prevê que a responsabilidade das crianças das escolas infantis é das mulheres com habilitações do curso de professoras primárias. As educadoras, sem terem no entanto formação especializada, eram consideradas como substitutas das mães...

“As educadoras de infância deverão ser as substitutas das mães, que na impossibilidade de zelar pelos seus filhos os entregam às escolas publicas...ser mulher torna-se na condição necessária para o exercício da profissão” (Mesquita-Pires,2007,p.31)

O período republicano é marcado pela permissa ideológica “educar para desenvolver”, note-se que no período monárquico os propósitos enunciados não passaram de um conjunto de intenção não realizadas (Mesquita-Pires,2007). A taxa de analfabetismo era muito elevada e a rede escolar era altamente deficitária. Todavia é aqui que a educação de infância começa a ser percebida como relevante sobretudo no que diz respeito à preparação para o nível de ensino subsequente. Emerge nesta fase uma formação específica para o *ensino infantil*, uma formação que deveria ser efectuada nas Escolas Normais e tinha uma duração de seis anos (formação geral e formação especializada). As futuras professoras de *ensino infantil* ou *jardineiras de infância* deveria ter como habilitações o curso de ensino primário superior (Mesquita-Pires, 2007,p.34).

“O mais importante é habilitar-educar-as professoras e não lhes tornar efectiva a nomeação sem que hajam durante dois anos, depois de admitidas ao serviço nas escolas infantis, dado evidentes provas da sua capacidade e aptidões”.

Nesta época são publicados diversos documentos que enaltecem a educação de infância.

“Define-se o recomeço dos cursos públicos de formação de educadores e o crescimento da rede institucional, a partir de uma coordenação dos esforços dos sectores publicos (...) a educação pré escolar, deverá visra o desenvolvimento global e harmonioso da criança” (Cardona, 1997,p.69).

No entanto, a instabilidade política e a grave situação económica do país, mais uma vez, condiciona a evolução desta área, pesar de ser consensual a importância dos profissionais especializados. Cai por terra, devido ao difícil período que Portugal atravessa a operacionalização de políticas mais vanguardistas.

Ora, se o início do século XX foi marcado pela tentativa de inovação e de investimento na educação de infância, o período de estado novo vem abalar por completo as pequenas transformações que tinham sido conquistadas. Os docentes já não necessitariam de tamanhas habilitações (decreto de lei de 15 de Outubro de 1928), encerraram se algumas escolas e, por fim, já só tem obrigatoriedade a frequência da escola primária (1^a,2^a,3^aclasses).

“Gostei tanto de ir hoje à escola, minha mãe! A senhora professora estava muito contente, porque inaugurou uma cantina, onde os meninos pobres podem almoçar de graça (...) e todos nós estávamos satisfeitos, ao ver os pobrezinhos matar a fome (...). Perguntei à senhora professora quem tinha feito tanto bem à nossa escola e ela respondeu-me: - Foi o Estado Novo, que gosta muito das crianças e para elas tem mandado fazer escolas e cantinas, creches e parques” (*O Livro da Primeira Classe*, 1958).

Com o Estado Novo, as Ecolas Normais passaram a ser apelidadas por Escolas de Magistério Primário e a formação para o ofício do *ensino infantil* passa a ser um complemento do curso de formação para o ensino primário, podendo apresentar a duração de apenas um ano lectivo. O cariz autoritário do regime fez-se sentir durante longos anos, de 1930 a 1974, anos que trouxeram consequências graves para a educação de infância em Portugal. Em 1936 foi criada a *Obra das Mães para a Educação Nacional* com o intuito de ajudar as mães portuguesas a orientarem-se pelos princípios defendidos pelos Estado Novo .

“[a] Obra das Mães para a Educação Nacional (...) [tinha] entre outras finalidades (...) ser responsável pela educação infantil e pré-escolar, em complemento da acção familiar (...) passa a ser responsável pela orientação das mães portuguesas de acordo com as

ideias do regime, dando assim uma contribuição para a educação nacionalista da juventude portuguesa” (Cardona,1997,p.49).

Seguidamente, na consequência do decreto de 15 de Maio de 1937, as escolas infantis oficiais, que estavam em funcionamento foram encerradas e as docentes passaram a enquadrar-se no quadro das professoras do ensino primário. Todavia mantiveram-se algumas instituições de *caracter assistencial de iniciativa privada* que eram um pouco mais crativas na sua práxis (Pimentel,2000, citado em Mesquita-Pires, 2007,p.37).

Posto isto, as primeiras escolas de formação de educadores de infância são a Associação de escolas João de Deus criando o Curso de Didáctica Pré-primária com a duração de três anos e as Escolas de Formação de Educadores de Infância de Lisboa e o Instituto de Educação Infantil (Escola da Mitza). Estas escolas estavam associadas a jardins de infância nos quais as futuras profissionais poderiam realizar a sua formação pedagógica.

A partir da década de 60 *o discurso político vai-se suavizando e paulatinamente assiste-se a uma pequena mudança nas mentalidades* o foco volta-se novamente para a importância do conhecimento científico na preparação das crianças para a ingressão na escola primária e *a função educativa das mães começa a ser posta em causa*. A educação de infância assume um veículo importante para suprir as necessidades.

A grande viragem no que concerne a formação de educadoras de infância surge finalmente com a Lei nº 5/73 por Veiga Simão e que dá origem às primeiras Escolas publicas de Educadores de Infância, em Coimbra e Viana de Castelo (que eram agregadas às escolas de Magistério Primário).

Atendendo às interjecções expostas anteriormente podemos salientar que foi o periodo pós 25 de Abril, isto é , o periodo democrático, que trouxe grandes benefícios, quer para educação pré-escolar, quer para a própria formação das educadoras de infância. É evidente, que até aos dias actuais, estas profissionais, que detêm um perfil docente muito particular, tiveram que travar longas batalhas, noeadamente no que concerne a sua habilitação. Neste sentido, só em finais da década de 80 é que começam a surgir um pouco por todo país escolas de formação de educadores de infância públicas. Apenas em 1983 se dá início aos projecto das ESEs (Escolas Superiores de Educação). Citando Mesquita-Pires (2007,p.41):

“Estava determinado no Programa Preliminar que as ESEs se concebiam como escolas de formação de professores e, simultaneamente, como centros de investigação

pedagógica. Os cursos de formação inicial, seriam desenvolvidos tendo em conta os princípios gerais dos modelos de formação integrada.”

Ficando ainda claro que para se ter acesso aos cursos os candidatos deveriam possuir o 12ºano de escolaridade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, reconhece finalmente o ensino superior para a docência e determina que os cursos de Educadores de Infância passariam a estar ao encargo das ESEs, quer de cariz publico ou privado. Este novo enquadramento político realça finalmente a igualdade formativa destes docentes (uma educação superior, com diploma reconhecido e valorizado). Actualmente encontramos diversos cursos a funcionar em Universidades, nomeadamente na Universidade dos Açoes, Madeira, Aveiro, Minho, Evora e Tras-os Montes. Um olhar diavónico permite perceber as grandes conquistas que enaltecem esta profissão. Contudo e parafraseando Mesquita-Pires (2007,p.42):

“A profissão dos educadores de infância, no âmbito da docência tem vindo a ser legitimada (...) através de um conjunto de factores de natureza política, ideológica e administrativa (...) em contrapartida, a perpetuação das duas redes de educação de infância que converge na inoperância do cumprimento do estatuto profissional, faz com que o reconhecimento social da profissão esteja ainda longe de ser conquistado”.

Recentemente, em 2007, surge uma nova legislação o Decreto-Lei nº43/2007, de Fevereiro preconizando que “ *a qualidade do ensino e a qualidade das aprendizagens [está] estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e educativas professores.*” Permite também (e actualmente falamos da possibilidade de uma monodocência em pré-escolar e 1ºciclo) uma maior mobilidade entre os diferentes níveis de ensino. Portanto, assistimos a um perisma completamente distinto daquele que tínhamos vivenciado pofissionalmente e surge o principio relevante da consagração do grau de mestre como condição essencial à prátuca docente (Mestrado em Educação Básica). Nesta sequência Vasconcelos leva-nos a reflectir acerca da preponderância que é dada ao estágio pedagógico, visto termos elencado sobre a sua relevancia no âmbito da formação de professores:

“Ainda que o tempo da formação não seja aumentado substancialmente, pelo contrário, vemos com alguma perplexidade (...) o número de 60 créditos como condição minima para o exercício na educação de infância ou no 1ºciclo, já que são manifestamente insuficientes” (2009,p.78).

Segundo Shonkoff (2010) recentes descobertas a nível das neurociências destacam a acentuada importância que desempenham os factores biológicos e ambientais no desenvolvimento humano. De acordo com este autor, existem actualmente evidências que demonstram que as experiências precoces têm impactos a longo prazo, nomeadamente no desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e sociais. Desta forma, experiências precoces estimulantes e responsivas são impulsionadoras de um desenvolvimento saudável.

Por outro lado,

”experiências precoces vivenciadas como ameaças, incertezas, negligência ou abuso, podem ter como consequência distúrbios no desenvolvimento dos circuitos cerebrais e consequente aumento de vulnerabilidade.” (Shonkoff,2011, citado in Pimentel, 2011, p.122).

Tendo em conta as contingências expostas resta-nos sublinhar a relevância de oferecer a crianças de tenra idade contextos de elevada qualidade, estimulantes e responsivos, quer do ponto de vista humano quer do ponto de vista físico. Inúmeros estudos têm demonstrado a importância da formação dos educadores no domínio da educação de infância, especificamente na acção pedagógica com crianças de tenra idade (Barros, 2007; CNE, 2010; Portugal, 1998). Com o contributo destes, evidenciou-se que os profissionais com mais anos de formação em educação de infância eram mais competentes no seu trabalho, menos autoritários e distantes e mais positivos relativamente aos adultos que tinham menor ou não tinham formação na área (Barros, 2007). É, por isso, importante intervir na profissionalidade e no desenvolvimento profissional dos educadores de infância, de acordo com Portugal é a “natureza e a qualidade das interacções (entre a criança e o educador, entre os profissionais e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade.” (2011, p.49)

Quadro 8 – *Síntese: Formação das educadoras de infância: uma perspectiva histórica*

Historicamente podemos evidenciar que as primeiras instituições ligadas à educação de crianças de tenra idade remonta ao sec.XIX desde então que a sua evolução e as suas progressivas conquistas legislativas têm vindo a ser pautadas por muitas batalhas, que nem sempre foram fáceis de ultrapassar.

A educação de infância e a profissionalização dos seus profissionais têm sido reflexo das modificações paulatinas da nossa sociedade e das políticas desenvolvidas no nosso país. Os estudos neste âmbito, nomeadamente de Cardona (1997) revelam que, apesar das grandes transformações ainda existe um longo caminho a trilhar.

Em jeito de conclusão:

“Durante as últimas décadas, os conhecimentos em torno da importância das experiências precoces das crianças cresceram imenso. Aprendemos, sobretudo, a valorizar o papel das relações interpessoais em todos os aspectos do desenvolvimento da primeira infância, bem como a qualidade dos espaços, onde as relações e todas as experiências acontecem” (Portugal, 2010).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1- OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta o nosso objectivo de estudo que, como referimos em instancias anteriores, consiste em aferir a dinâmica do “triângulo supervisivo”, a interacção existente entre a Professora Supervisora, entre esta e a Educadora Cooperante e , por fim, entre estas e o Educador Estagiário, sempre numa perspectiva ecológica, em que todos os agentes se influenciam mutuamente e são, por sua vez, influenciados pelo meio que os circunda, optámos por uma metodologia qualitativa. Isto é, porque o objectivo deste trabalho empírico se debruça sobre questões específicas deste grupo de profissionais, do seu quotidiano “ que não são mensuráveis de forma objectiva, imediata e sumativa” (Rosa e Vasconcelos, 2010,p.100), por se adaptarem melhor ao nosso estudo e ao que pretende ser apurado. Como técnicas escolhemos o estudo caso, a observação naturalista e, por fim, a entrevista semi-directiva. Como refere Afonso (2005, citado em Rosa e Vasconcelos, 2010,p.100):

“(…) a abordagem quantitativa pressupõe-se objectiva, uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica. Contrariamente, as abordagens qualitativas são concebidas como padecendo de um défice de objectividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais”.

Portanto, nesta otica, o que se pretende compreender será a relação destes três intervenientes e compreender de que forma os professores mais experientes fazem o acompanhamento dos alunos-estagiários. Parafraseando Rosa & Vasconcelos (2010,p.101), as técnicas qualitativas são uteis a estudos que se foquem na “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando

procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

2- INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

2.1- O ESTUDO DE CASO

Dentro da investigação qualitativa, tendo em conta as questões assumidas no início desta investigação empírica e a especificidade da temática, optámos pelo estudo de caso para satisfazer a nossa problemática de estudo. De acordo com Yin (1988) o estudo de caso tem sido largamente utilizado em Ciências Sociais, é referenciado como:

“(...) uma abordagem empírica que : investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.” (citado em Carmo & Ferreira, 1998, p.216)

De acordo com este autor, são estas as características que distinguem o estudo de caso de tantas abordagens metodologicas. Yin (1988) sublinha ainda que esta abordagem seja ideal para responder a questões de “como” ou “porquê”; “o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto”. (citado em Carmo & Ferreira, 1998, p.216) Este método permite a conjugação de várias técnicas de recolha de dados, sendo que a entrevista e as observações indirectas serão as técnicas por nós escolhidas para melhor compreensão do estudo.

2.2-ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Em virtude da complexidade do tema a abordar e, tendo em conta os objectivos apresentados, consideramos a entrevista semiestruturada como melhor técnica e estratégia de recolha de dados, conjugando-se na perfeição com o estudo caso. Ferreira advoga que:

“(…) em termos globais o objectivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador.” (1998, p. 126)

Isto pressupõe que o investigador não possui *a priori* dados suficientes e que estes devem ser obtidos por meio desta. A entrevista permite que detenhamos uma percepção mais alargada do problema de estudo e das questões de investigação, faculta uma emaranhado de informações já que:

“(…) as respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, proporcionar-se uma base para a sua interpretação” (Tuckman, 2000,p.517).

A entrevista semiestruturada é um género de entrevista que não é totalmente livre e aberto, o entrevistador possui um guião de perguntas que serão colocadas no desenrolar da entrevista.

“(…) o investigador dispõe de uma série de perguntas guias relativamente abertas, a propósito das quais é relativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anota e sob a formulação prevista.” (Quivy, 1995,p. 85)

Uma outra vantagem deste género de entrevistas é que permite a recolha de um maior numero de dados, visto que o seu guião não é fechado, os inquiridos podem dar respostas mais completas. As entrevistas podem assumir diferentes formatos adequando-se assim na perfeição aos objectivos de cada estudo, no nosso caso escolhemos como anunciado anteriormente, a entrevista semi-estruturada. Podemos afirmar que o guião de uma entrevista semi-estruturada assume contornos de uma “conversa intencional” que se desenrola entre duas pessoas, orientada por uma dessas pessoas com o intuito de recolher informações sobre a outra. Parafraseando Rosa e Vasconcelos (2010,p.101):

“ A Entrevista semi-estruturada, como se de um portefólio reflectivo se tratasse, embora obedecendo a um plano e contendo objectivos definidos, permite ao entrevistado desenvolver um raciocínio próprio e reflexivo do seu próprio percurso de vida”.

A entrevista semi-estruturada permite então que o entrevistado fale abertamente sobre a temática em questão e que haja uma maior espontaneidade e o facto de não apresentar um tempo rígido de duração favorece e melhora a recolha de informação.

2.3- PREPARAÇÃO E APLICAÇÃO DA ENTREVISTA

Os Guiões apresentam quatro blocos temáticos, com categorias muito similares para os três tipos de inquiridos (E, EDC e S) no âmbito do enquadramento da profissão, da percepção sobre a importância do estágio pedagógico, percepção sobre as intervenções dos três intervenientes e, por ultimo, percepção sobre a reflexividade docente.

De forma a legitimar as entrevistas procedemos à informação dos entrevistados sobre o trabalho de investigação que se pretendia realizar, enquadrámos a temática do presente trabalho e os subsequentes objectivos do mesmo. Quando solicitámos o contributo de todas as entrevistadas (estagiárias, educadoras cooperantes e supervisoras) procedemos também às autorizações para a gravação áudio da entrevista e agradecemos a disponibilidade de todos. Ainda quanto às entrevistas, estas tiveram uma duração média de 30 minutos e decorreram em locais previamente combinados segundo a conveniência das entrevistadas, sempre num ambiente agradável e descontraído. As transcrições foram enviadas via correio electrónico a cada participante. Foi combinado com os intervenientes que os deixaríamos ocorrentes do desenrolar do estudo e que, no final da investigação, ser-lhes-ia assegurado o “feedback”.

Foi garantida toda a confidencialidade e anonimato dos entrevistados e por isso lhes atribuímos codificações específicas (E1,E2,E3,E4,EDC1,EDC2,EDC3,EDC4,S1,S2). Salientamos que toda a informação foi tratada com a máxima confidencialidade de modo a proteger todos os participantes e respectivas escolas.

2.4 PLANEAMENTO DA ENTREVISTA

Quadro 8- *Planeamento da entrevista*

Identificação dos Entrevistados	Três Supervisoras, quatro Educadoras Cooperantes e quatro estagiárias
Local da Entrevista	Dois Jardins de Infância (JI) Públicos , um JI Particular e um JI do Ministério do Trabalho e Segurança Social todos pertencentes à zona de Lisboa e Vale do Tejo.
Data das Entrevistas	Entrevistas, no final do ano lectivo, incidindo numa avaliação do processo.
Nomes dos Entrevistados	Nomes fictícios:E1, E2 ,E3 e E4 (relativamente às estagiárias); EDC 1; EDC 2; EDC 3 e EDC 4 (relativamente às Educadoras Cooperantes e S1 e S2 (relativamente às Professoras Supervisoras).
Duração da Entrevista	As entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e terão uma duração aproximada de 30 minutos.

2.5- O GUIÃO DA ENTREVISTA

Quadro 10- *O Guião da entrevista*

ESTAGIÁRIAS	EDUCADORAS COOPERANTES	PROFESSORAS SUPERVISORAS
<p>Os guiões das entrevistas encontram-se repartidos em quatro blocos temáticos : Identificação, Enquadramento da Profissão, Estágio: a construção da Identidade Profissional e a Reflexividade docente.</p>	<p>Os guiões das entrevistas às educadoras cooperantes estão separados por quatro blocos, à semelhança do guião para as estagiárias e do guião para as supervisoras: <u>Identificação;</u> <u>Concepção da educadora cooperante quanto à prática docente;</u> <u>Percepção da Educadora Cooperante quanto à supervisão pedagógica e por ultimo, a Reflexividade docente.</u></p> <p>Como pode ser percebido, este guião (e também o guião às supervisoras) pretende ir ao encontro dos pontos apresentados no guião às estagiárias, isto é, temos um primeiro bloco referente à apresentação e caracterização dos entrevistados, um segundo e terceiro blocos referentes ao enquadramento da profissão e à forma como praticam a mesma e por ultimo um bloco referente ao papel da reflexividade docente. Ou seja, o que é que os docentes pensam sobre o papel da reflexividade e qual beneficio o (ou não) do uso da mesma na orientação de estágios.</p>	<p>Este Guião é muito similar ao guião direccionado às educadoras cooperantes, mas como pode ser verificado em anexos, é mais direccionado à função e ao papel do supervisor. Os blocos temáticos são idênticos</p>

2.6- ELABORAÇÃO DOS PROTOCOLOS

Após a realização das entrevistas procedemos à transcrição do seu conteúdo tentando ser o mais fidedigno possível na transcrição das mesmas. Foi atribuído um código a cada entrevistado: Estagiárias (E1,E2,E3 e E4); Educadoras Cooperantes (EDC1,EDC2,EDC3, EDC4) e às Supervisoras (S1 e S2). As siglas mantiveram-se ao longo de todo o estudo.

3- OBSERVAÇÃO INDIRECTA

A Observação tal como refere Mouly É indubitavelmente, o primeiro procedimento da ciência, no sentido em que todos os dados científicos têm origem numa experiência ou percepção”⁶

A observação é uma técnica indispensável à investigação científica e representa um elemento integral e dissociável de todo processo investigativo. No caso do nosso estudo, esta técnica permitiu cimentar algumas concepções que detínhamos e alargar a nossa percepção sobre o processo de supervisão praticado e, conseqüentemente, sobre os comportamentos adoptados por parte das alunas em formação.

“A observação, componente inseparável de toda a actividade de conhecimento, é um processo básico da ciência” (Oliveira-Formosinho, 2002,p.166)

Oliveira-Formosinho refere que alguns autores, próximos de uma abordagem interpretativa e etnográfica da investigação, entendem que o estudo dos fenómenos sociais, como é o caso da educação, apresentam uma lógica diferente do paradigma positivista ⁷. Isto é, a análise e o estudo da realidade educativa deve ser analisada de uma forma holística, partindo de diferentes ângulos para permitir a compreensão aprofundada dos fenómenos em estudo.

⁶ 1963,p.284,citado em Oliveira-Formosinho,2002,p.166.

⁷ Paradigma Positivista e modelo científico, realçam a verificação, o controlo e a generalização, utilizam por norma uma observação mais estruturada, rígida e controlada.

A observação indirecta assume-se como uma técnica fundamental na educação científica e, por conseguinte, na educação, oferecendo preciosos dados aos profissionais. Salienta-se que as observações ocorreram entre os meses Abril e Junho, portanto acompanhámos as ultimas visitas das Professoras Supervisoras. As observações, como já mencionámos, foram não participantes e não sistemáticas e traduziram-se em notas de campo que, posteriormente servirão de complemento às entrevistas.

Parafraseando Oliveira-Formosinho (2002,p.167):

“A observação é um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos.”

Por fim, sublinhamos que apesar de termos realizado quatro observações de contextos de estágio , o nosso estudo albergará, relativamente às EDC, três cooperantes. A EDC4 encontra-se de baixa deste Novembro de 2013 até à data, facto pelo qual não conseguimos realizar a entrevista com a mesma.

4- DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por quatro alunas do Mestrado em Educação de Infância, quatro Educadoras Cooperantes e duas Supervisoras da mesma escola de formação.

As alunas encontram-se no último ano da especialização em Educação Básica (Educação Pré-escolar e 1º Ciclo). As educadoras cooperantes são efectivas nas escolas onde leccionam e tem largos anos de experiência neste ramo. Quanto às professoras supervisoras, são efectivas e possuem também elas uma larga experiência na área da supervisão e orientação da prática profissional.. Das escolas observadas, duas são da rede pública, uma é particular e uma está sob tutela do Ministério do Trabalho e Segurança Social (IPSS).

Como pode ser percepcionado através do esquema que apresentamos posteriormente, todas as docentes apresentam entre 20 a 24 anos de serviço (S e EDC) e apresentam idades entre os 45 e os 53 anos. As alunas representam um quadro mais versátil, visto que o estudo abrange alunas de mestrado verificamos uma grande

discrepância de idades (entre os 24 e os 38 anos) por outro lado, de anos de serviço (0 a 21 anos de serviço).

Quanto à formação dos participantes, todos possuem uma licenciatura em educação de infância, sendo de ressaltar que uma das alunas detém um outro mestrado na área do ensino especial e uma das cooperantes possui uma outra licenciatura na área das ciências da educação. Quanto às Supervisoras apresentam especializações da área da supervisão, sendo que uma das professoras se encontra a frequentar o Doutorado na área da Supervisão.

Todos os Jardins de Infância observados localizam-se na margem sul do tejo e albergam crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos sendo que, uma das escolas alberga grupos horizontais e as restantes três, grupos verticais⁸

Será ainda de elencar que a escolha de alguns participantes não ocasional. Viste de um estudo caso se tratar, nós tivemos como intuito estudar as práticas de duas Supervisoras que defendessem modelos construtivistas e mais humanistas. A escolha das estagiárias também não foi aleatória, tentámos, com o auxílio destas Supervisoras, construir um “quadro” de amostra versátil e que nos permitisse retirar mais dados, precisamente pela sua diversidade. Já as Cooperantes foram incluídas de forma aleatória. Por isso também termos desenvolvido a nossa revisão da literatura numa base mais construtivista e sócio-construtivista

⁸ Entende-se por grupo horizontal um grupo que alberga criança com a mesma faixa etária e por grupo vertical entende-se um grupo com crianças de faixas etárias distintas.

Quadro 11 - *Descrição da amostra em quadro*

	SEXO	IDADE	QUALIFICAÇÃO	ANOS DE SERVIÇO	FUNÇÕES
E1	F	39	Licenciatura em Educação Básica	10	Auxiliar de Acção Educativa
E2	E	47	Licenciatura em Música	21	Professora de Música
E3	F	22	Licenciatura em Educação Básica	0	
E4	F	33	Licenciatura em Motricidade Humana	2	Professora de Educação Especial
EDC1	F	48	Licenciatura em Educação de Infância	24	Educadora de Infância
EDC2	F	53	Licenciatura em Educação de Infância e em Ciências da Educação	20	Educadora de Infância
EDC3	F	48	Licenciatura em Educação de Infância	24	Educadora de Infância
EDC4	F				
S1	F	49	Licenciatura: CESE em direcção pedagógica e orientação pedagógica		Professora de Ensino Superior
S2	F	45	Mestrado em Ciências de Educação na área de educação e desenvolvimento		Professora de Ensino Superior

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1.1- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

“A interpretação dos resultados da análise de conteúdo subordina-se necessariamente, em primeiro lugar, à procura de respostas para as questões de investigação que tiverem sido colocadas”⁹

Neste capítulo pretendemos apresentar os dados e subsequentes resultados das entrevistas com o intuito de darmos respostas às questões de investigação que assumimos no início do presente trabalho. Para tal fizemos a apresentação dos dados em grelhas, para que fosse mais fácil a posterior análise e o posterior cruzamento de dados.

Como já foi referido anteriormente, e à semelhança do que acontece com os guiões das entrevistas, encontramos blocos comuns ou que complementam de certa forma a interpretação dos inquiridos.

Para finalizar, e como já temos vindo a enunciar em instâncias anteriores, a presente análise de dados visou dar resposta às seguintes questões:

- a. Serão as acções e orientações do Supervisor e do educador cooperante suficientemente construtivas de modo a auxiliar o delinear de concepções sobre a educação de infância e sobre o tornar-se educador? Referimo-nos à construção da identidade profissional, que muitas vezes é influenciada pela vivencia do período de estágio.
- b. Que representações detêm os educadores-estagiários sobre a acção supervisora e a prática pedagógica?

⁹ Lima e Pacheco, 2006,p.120

- c. Que aprendizagens foram retiradas (por parte dos alunos-estagiários) do estágio?
- d. De que forma o estágio e a relação com o supervisor e o educador cooperante contribuíram para a enriquecimento pessoal e a construção do desenvolvimento profissional?
- e. Relativamente aos docentes, seguem algum modelo de supervisão específico para orientação do estagiário? Como é que este modelo (se é que existe), se reflecte no estágio e no estagiário.

Quanto ainda à interpretação dos resultados teremos em conta a seguinte categorização:

- Enquadramento da profissão: Funções e práticas;
- O estágio pedagógico;
- Acompanhamento da Educadora Cooperante;
- Supervisão e acompanhamento da Professora Supervisora;
- Reflexão docente.

1.2-ENTREVISTA ÀS ESTAGIÁRIAS

Quadro 12 –*Enquadramento da profissão(E1,E2,E3,E4)*

	E1	E2	E3	E4
ENQUADRAMENTO DA PROFISSÃO	<p>-“Foi sempre um sonho para mim (...)chegou uma altura em que precisava de mais formação, era o querer saber mais...preencher mais as lacunas que eu tinha (...)”</p> <p>-“Deve ser um guia”</p> <p>-“Cada pessoa tem o seu método de trabalho e penso que o caminho certo é o construtivismo e eu identifico-me bastante”</p>	<p>-“Significa ter em mãos a maior responsabilidade do mundo”</p> <p>-“Querer contribuir para o crescimento integral das mesmas”</p> <p>-“Estes anos são extremamente relevantes na vida de um ser humano, em todos os aspectos e determinarão grandemente o que esse ser será futuramente”</p> <p>-“É normal que uma educadora oriente as suas opções educativas pelo seu próprio modelo que, no fundo, reunirá o que ela considera de melhor dos modelos existentes”</p> <p>-“Movimento da Escola Moderna”</p>	<p>-“É apoiar”</p> <p>-“É ter em mãos uma grande responsabilidade (...)”</p> <p>-“Os métodos mais activos e um modelo que influenciou muito a minha acção foi sem dúvida o MEM e o High Scope, são modelos que apoiam a aprendizagem activa”</p> <p>-“Dois métodos com que me identifico mais são de facto aqueles métodos que pela forma de trabalhar proporcionam à criança uma aprendizagem activa”</p> <p>-“Passa essencialmente por aí e quer o High Scope, quer o MEM, apesar de terem características diferentes</p>	<p>-“High Scope”</p> <p>-“Vou adaptando, um bocadinho às necessidades e às características de cada turma”</p> <p>-“É um bocadinho difícil, talvez transmitir alguns conhecimentos ou fazê-los crescer tendo em conta as necessidades e as características deles”</p>

		<p>-Porque instala uma dinâmica de trabalho em moldes mais tradicionais como o sistema tradicional utilizaria na sua forma pura;</p> <p>-“Infância é o ciclo mais importante, trabalhoso e... mais gratificante”</p> <p>- “É neste ciclo que possíveis erros de opções metodológicas e/ou outras terão consequências mais nefastas para as crianças”</p>	<p>assentam os dois essencialmente na aprendizagem activa da criança e isso para mim é fundamenta”</p>	
--	--	--	--	--

No que ao enquadramento profissional diz respeito, surge uma clara unanimidade, os métodos activos são, efectivamente, os mais acertados para a educação pré-escolar (na perspectiva das inquiridas), na medida e que permitem um maior envolvimento do aluno na actividade desenvolvida e, por conseguinte, um maior nível de aprendizagem “o *MEM* e o *High Scope*, são modelos que apoiam a aprendizagem activa.”(E3). Nas palavras de Malaguzzi é particularmente preponderante reflectirmos sobre as nossa práxis, que métodos escolher quando da intervenção pedagogia com crianças de tenra idade? Para este pedagogo italiano está bem claro que os métodos activos são os mais inriiquecedores, à semelhança do que pensam as presentes inquiridas.

“(...) a criança é “rica em potencial, forte, poderosa, competente”, e co-construtora, desde o seu nascimento, do seu conhecimento, da sua cultura e da sua identidade. A criança é “activamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita de permissão do adulto para começar a aprender...na verdade a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se «desenvolver», perder as suas habilidades com o passar do tempo”,(2007,p.72)

Como característica importante de um bom profissional, e indo ao encontro dos modelos curriculares apresentados e métodos de trabalho, as inquiridas ressaltam que o educador deve ser um “*apoiente*”, um andaimador e que a prática deve ser reflexo de um “*projecto democrático*”(E2). A palavra “apoiente” assume na educação um significado muito particular já que esta está associada a práticas mais vanguardistas, destaca o papel do educador como *andaimador*, que alias já tem vindo a ser focado ao longo deste trabalho. Vasconcelos (2007,p.10) citando Wood, Bruner e Ross (1976) refere que a “colocação de andaimes” funciona como metáfora introduzida pela psicologia socio-construtivista que prevê o processo *apoiado e sustentado de trabalho do adulto com a criança na sua zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky).Uma das inquiridas sublinha mesmo que “*é neste ciclo que possíveis erros de opções metodológicas e/ou outras terão consequências mais nefastas para as crianças*”(E2). Por outro lado e ainda relativamente aos métodos Dahlberg, Moss e Pencen (2003,p.72) sublinham:

”a aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um reproduzidor passivo (...)a aprendizagem é

uma actividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com adultos e, igualmente importante, com outras crianças”.

A infância é entendida, aos olhos das entrevistadas (**E1.E2,E3 e E4**) como um período muito sensível e marcante no ciclo de vida do ser humano, a inquirida **E2** refere que *“infância é o ciclo mais importante, trabalhoso e... mais gratificante”*. Se ser educadora de infância representa, por um lado, a realização de um sonho (**E1**), representa ainda, por outro lado, *“ter em mãos a maior responsabilidade do mundo”* influenciando claramente o aluno na sua totalidade, parafraseando as palavras da **E2** *“Estes anos são extremamente relevantes na vida de um ser humano, em todos os aspectos e determinarão grandemente o que esse ser será futuramente”*. Neste sentido, recentes descobertas a nível das neurociências (como alias já foi destacado no Capítulo II) destacam a acentuada importância que desempenham os factores biológicos e ambientais no desenvolvimento humano. De acordo com este autor, existem actualmente evidências que demonstram que as experiências precoces têm impactos a longo prazo, nomeadamente no desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e sociais. Desta forma, experiências precoces estimulantes e responsivas são impulsionadoras de um desenvolvimento saudável. Por outro lado:

“(...)experiências precoces vivenciadas como ameaças, incertezas, negligência ou abuso, podem ter como consequência distúrbios no desenvolvimento dos circuitos cerebrais e consequente aumento de vulnerabilidade.” (Shonkoff,2010, citado in Pimentel, 2011, p.122).

Em forma de remate, de um modo global, podemos concluir que existe unanimidade quanto à função social da educadora de infância, sua relevância para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito e na sua totalidade. Por outro lado assistimos também a um consenso no que concerne a opção metodológica já que todas as inquiridas assumem preferir metodologias activas como veículo para conduzir o ciclo ensino-aprendizagem.

Quadro 13 – *Percepções sobre o estágio pedagógico(E1,E2,E3,E4)*

	E1	E2	E3	E4
PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO	<p>-“Fez-me crescer profissionalmente, foi o tal ano zero que as pessoas falam”</p> <p>- “Gostei, é assim, temos uma limitação que é o tempo”</p> <p>-“Levou-me a reflectir bastante”</p>	<p>-“Não me assustou”</p> <p>-“Superou todas as minhas expectativas, de forma positiva”</p> <p>-“Aprendi muito com as crianças: com o seu temperamento, os seus interesses, com os dias cinzentos que elas não gostam e as canções ficam mais tristes”</p>	<p>-“Senti-me bem”</p> <p>-“No início senti-me assim perdida...”</p> <p>- “Ansiedade”</p> <p>- “Muito apoiada”</p> <p>-“Foi muito bom, foi muito positivo”</p> <p>-“Já no 1ºciclo, não tenho razão de queixa da professora, é uma pessoa impecável mas não senti tanto apoio”</p> <p>-“Aprendi muito porque eu sentia muito a necessidade de estar na prática, de experienciar, de fazer actividades”</p>	<p>-“Foi bom, porque eu nunca tinha estado a estagiar e nunca tinha estado a comandar o grupo”</p> <p>-“Cheguei, tanto a um como a outro (estágios),um bocadinho assustada”</p> <p>-“Gostei muito”</p> <p>-“Aquele primeiro impacto do que poderá ser e do que é que eu poderei e o que é que eu poderei estar à espera”</p> <p>-“As horas também foram boas...3/4 meses e foi bom porque deu para observar uma série de actividades e apanhámos por exemplo o natal, o dia do pai...épocas diferentes”</p>

Neste bloco temático ressalta o grande dilema que é vivenciar o estágio. O período de estágio é entendido como relevante, na medida em que permite conciliar a teoria e a prática e representa o período de preparação para a futura prática, *“aprendi muito porque eu sentia muito a necessidade de estar na prática, de experienciar, de fazer actividades”*(E3), *“fez-me crescer profissionalmente, foi o tal ano zero que as pessoas falam”* (E1). Uma das inquiridas utiliza o termo “assustada” (E3) para caracterizar o primeiro impacto face à prática pedagógica final, todas sublinham que foi um período muito intenso e de muitas aprendizagens, salientam também as boas experiências com as educadoras cooperantes, *“Senti-me bem”* (E3), *“gostei muito”* (E4). Portanto, o estágio acabou por ultrapassar, de forma muito positiva, as expectativas que estas estagiárias detinham sobre o estágio, *“superou todas as minhas expectativas de forma positiva”* (E2).

O estágio é um elemento fundamental da formação inicial dos professoras, é a imersão no contexto real, com as crianças, com as famílias e com os colegas de trabalho que cada estagiário se irá redescobrir enquanto futuro profissional. Para fraseando Vasconcelos (2009,p.113)

“É no contexto de uma situação de trabalho e de uma escola ou jardim-de-infância (ou agrupamento de escolas) que o estudante se irá descobrir como profissional, procurando construir um saber fazer que se realiza na acção através de práticas reflectidas e promotoras de inovação”.

Perrenoud (1993) afirma que a prática pedagógica deve surgir, fundamentalmente, com o intuito de familiarizar os formandos com as “águas” do ensino, metaforicamente, o autor diz-nos que:

“ (...) ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que (...) prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos e adivertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar.”

Quadro 14 – *Percepções sobre a supervisão e acompanhamento da educadora cooperante*

	E1	E2	E3	E4
PERCEPÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO E ACOMPANHAMENTO DA EDUCADORA COOPERANTE	<p>-“Foi fundamental a ajuda da educadora cooperante na planificação”;</p> <p>-“Sempre que eu tinha uma dúvida víamos juntas e esclarecíamos”;</p> <p>-“Pesquizávamos”;</p> <p>-“Incentivou e sempre me ajudou”.</p>	<p>-“Aprendi também muito com a educadora cooperante que me deu liberdade total (supervisionada, como é obvio) na sala com as crianças, que me corrigiu, que me desafiou a fazer sempre mais e melhor”;</p> <p>-“Foi excelente”;</p> <p>-“Ensinou me muito”;</p> <p>-“Facilitou muito o meu trabalho e foi uma boa ouvinte e conselheira”;</p> <p>-.”Não influenciou as minhas concepções pedagógicas (até porque eram similares) mas foi determinante em certas alturas como gerir o grande grupo,</p>	<p>-“Perguntar se precisava de alguma coisa”;</p> <p>-“Sempre preocupada com o que eu ia fazer”;</p> <p>-“No final de uma aula, vinha ter comigo e dava-me a opinião dela”;</p> <p>- “Ainda hoje tenho uma relação com ela muito forte”;</p> <p>-“Ela dava me liberdade para realmente fazer aquilo que acho correcto”;</p> <p>-“Ela no final da actividade dava-me sempre o feedback dizia como achava que tinha corrido e depois sempre como poderia melhorar...acaba por ser uma</p>	<p>-“Fez-me crescer imenso porque pegamos na parte da teoria e às vezes não serve para nada e temo que arranjar e ler mais coisas que se adequam à realidade que nós encontramos e o estágio foi muito bom por isso”;</p> <p>-“Fez-me crescer bastante e fez-me ver que afinal até gosto não como no 1ºciclo, mas que até gosto do pré-escolar”;</p> <p>-“Não era visível muito a forma como trabalhavam, segundo algum modelo e se calhar não houve uma grande influência porque eu segui mais aquilo no que acreditava e no que me sentia mais à vontade do que propriamente aquilo que eles faziam, porque não se verificava nitidamente um modelo ou uma forma...então na pré notava-se</p>

		<p>trabalho de projecto e resolução de conflitos. Foi atenta, perspicaz, pertinente e justa”;</p> <p>-“Foi excelente”;</p> <p>-“Me fascinou e me ensinou muito. pelo facto de ter confiado em mim, facilitou muito o meu trabalho e foi uma boa ouvinte e conselheira”.</p>	<p>reflexão”;</p> <p>-“Já no 1ºciclo, não tenho razão de queixa da professora, é uma pessoa impecável mas não senti tanto apoio”;</p>	<p>mesmo”;</p> <p>-“Andei mais à vontade e sem uma supervisão tão grande”;</p> <p>-“Eu gostei mais do 1ºciclo, gosto mais quando a pessoa me deixa trabalhar mas está ali a ouvir e depois me dá o feedback, apesar de poder estar a fazer outra coisa qualquer do que eu estar sozinha e a pessoa não estar sequer lá”.</p>
--	--	---	---	--

As inquiridas, como já fora mencionado em instâncias anteriores, frequentam o mestrado em educação de infância e 1º ciclo e o que pressupões estágios nas duas valências. Neste sentido, uma das inquiridas refere que apreciou mais o acompanhamento da professora do 1º ciclo visto ter se sentido, de certa forma, abandonada na prática pela educadora cooperante *“eu gostei mais do 1º ciclo, gosto mais quando a pessoa me deixa trabalhar mas está ali a ouvir e depois me dá o feedback, apesar de poder estar a fazer outra coisa qualquer do que eu estar sozinha e a pessoa não estar sequer lá”* (E4). Em contrapartida, as estagiárias E1, E2 e E3, salientam o bom acompanhamento e a boa relação com as cooperantes, ressaltam o apoio e a importância nas aprendizagens relacionadas com a prática *“foi fundamental a ajuda da educadora cooperante na planificação”* (E1). No que diz respeito à influência das educadoras cooperantes face ao modelo curricular e face à metodologia, três das inquiridas referem que estas não tiveram qualquer influência já que estão certas das suas convicções pedagógicas, *“ não houve uma grande influência porque eu segui mais aquilo no que acreditava e no que me sentia mais à vontade do que propriamente aquilo que eles faziam, porque não se verificava nitidamente um modelo”* (E4).

Para sumariar, as inquiridas revelam que o apoio da cooperante foi muito relevante para se sentirem confortáveis nas novas exigências da prática e para se sentirem confiantes para enfrentarem todas as ansiedades e incógnitas do estágio, *“ me fascinou e me ensinou muito pelo facto de ter confiado em mim, facilitou muito o meu trabalho e foi uma boa ouvinte e conselheira”* (E2), uma das estagiárias sublinha a constante preocupação que a cooperante demonstrava em transmitir-lhe esse apoio e conforto, *“Sempre preocupada com o que eu ia fazer” e a “Perguntar se precisava de alguma coisa”*. São vários os autores que revelam a pertinência e a importância do calor humano durante o acompanhamento dos estagiários (Katz, 1995), entende-se que o papel do educador cooperante deverá ser de apoiante e é fulcral que este crie condições positivas para que este período seja marcado por experiências positivas e estas, por sua vez, uma fase posterior, influenciem positivamente a própria prática.

Para concluir, sublinhamos, e dada a importância que a componente prática assume na formação de professores, que (infelizmente) com os novos cursos de Bolonha, isto é, com o Decreto-lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro se reduziu

substancialmente o numero de horas de prática supervisionada. O que paradoxalmente vem colocar em causa todas as asserções sobre a qualidade na formação inicial dos professores. Aos olhos de Zeichner (2001,p.54) “ o facto dos alunos-mestres passarem mais tempo nas escolas não é necessariamente bom (...) a qualidade das experiências necessita de um cuidadoso planeamento e de uma atenta supervisão.

Quadro 15 – *Percepções sobre o acompanhamento e supervisão da professora supervisora*

	E1	E2	E3	E4
PERCEPÇÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO E A SUPERVISÃO E DA PROFESSORA SUPERVISORA	<p>-“Numa perspectiva de encorajar o aluno estagiário”;</p> <p>-“Sempre teve aquela preocupação de ver se ‘tava tudo bem, se precisávamos de ajuda”;</p> <p>-“Sempre estimulou o dialogo construtivista”;</p> <p>- “Ela sempre elogiou”;</p> <p>- “Posição colaborativa e participativa”;</p> <p>-“Sempre me pôs muito à vontade”;</p> <p>-“Deixou-me trabalhar”;</p> <p>-“Nunca me intimidou”;</p>	<p>-“A orientadora de estágio também foi uma ajuda preciosa mas mais em termos teóricos”;</p> <p>-“Positiva”;</p> <p>-“Disponível para tirar dúvidas”;</p> <p>-“Apresentar possíveis soluções para algumas dificuldades que iam surgindo, acaba sempre por ser parca. Afinal, acho que não se consegue supervisionar o trabalho de um estagiário em 3 visitas que, por algum motivo, até pode correr mal. Contudo, como está assim legislado, temos que aceitar”;</p> <p>-“A orientadora de estágio, tem que confiar plenamente nas informações transmitidas pela educadora cooperante e pela aluna (nas</p>	<p>-“Foi com o meu professor supervisor que eu aprendi a planificar e a reflectir de facto o papel e as coisas que fazemos como educadores”;</p> <p>-“Positivo foi, mas também não foram tantos encontros”;</p> <p>-“Tínhamos [encontros] não estipulados, mas marcávamos e tínhamos”;</p> <p>-“As dificuldades que fui sempre tendo, os receios, foram sempre ultrapassados mesmo por esses encontros”;</p> <p>-“Eu tive agora um orientador de estágio de primeiro ciclo que não vale a pena...eu acho que nunca tive um encontro com ele para</p>	<p>-“Tive um bom acompanhamento, talvez mais na pré, o acompanhamento tenha sido maior e mais exigência. O professor de 1ºciclo entende que nos apresentamos aquilo que consideramos que está bom, se estiver dentro de alguns parâmetros ele aceita porque è um trabalho nosso e é como nós vemos”;</p> <p>-“A Professora da pré era exigente e fazia-nos reflectir um pouco mais e introduzir mais coisas nas reflexões”;</p> <p>-“Fazia reflectir, ir à procura, escrever , nos mostrar a porquê e isso foi muito bom e não notei muito isso no 1ºciclo, porque ele não o exigiu e a professora G. tudo o que nós escrevíamos era “porquê” e tínhamos que justificar e isso fazia-nos</p>

	<p>-“C é uma pessoa muito profissional”;</p> <p>-“Consegue levar as alunas a atingir os seus objectivos”.</p>	<p>reuniões e no portefólio)”;</p> <p>-“A “insistência” saudável em confrontar a teoria com a prática, em verificar se o que já foi escrito e estudado, de fato, se verifica na realidade, se existem outras hipóteses possíveis”.</p>	<p>falamos do estágio, para saber como estava a correr, nada! E eu acho que é fundamental, sempre nos sentimos mais apoiados quer por um lado pelo educador, quer pelo supervisor.</p> <p>-“Sim influenciou, ela não ser muito João de deus, mas respeita e o facto de não ir muito ao encontro do método do colégio acabou por me influenciar um bocadinho nas minhas acções”;</p> <p>-“O apoio e o feedback que ela estava sempre a dar-me acabou por influenciar e considero que tive um estágio positivo e um portefólio muito positivo, devido ao seu apoio”;</p> <p>-“O feedback dela face às acções, as sugestões e acho que é fundamental que o professor supervisor tenha esta postura que</p>	<p>procurar mais e isso influenciou de alguma forma algumas concepções que tínhamos porque tínhamos que procurar e explicar e...os comportamentos parentais por exemplo, talvez os observasse mais de uma determinada forma e através de pesquisas e de conversas ela se calhar mostrou-me que havia outras maneiras de trabalhar”;</p> <p>-“Sim, muito, pelas pesquisas, pela envolvimento dela, ela preocupar-se perguntar e exigir muito de nós”;</p> <p>-“O ser reflexivo e perguntar tudo o porquê e estar atento e não achar que uma coisa era certa e com a Prof.G. a questão do porque fazia-nos abrir mais o leque, porque ela colocava questões às vezes contrárias para fazer-nos ver, até podia só para nós fazer ver que havia outro lado...mas sim, através das conversas conseguimos abranger, alargar a</p>
--	---	--	---	---

			tem realmente a Prof C. Eu também acho que isso tem a ver com a experiência	nossa visão”... -“Três visitas e fomos 5 vezes ter com ela e sempre que lhe enviávamos mails ela respondia”.
--	--	--	---	---

Neste ponto, as inquiridas salientam como fulcral o papel da reflexão em todo o acompanhamento superviso, justificam que este ciclo de acção/reflexão foi fundamental para se conhecerem melhor enquanto profissionais e fundamental para o aumento da qualidade da prática pedagógica no contexto de estágio “*o ser reflexivo e perguntar tudo o porquê e estar atento e não achar que uma coisa era certa e com a Professora (...) a questão do porque fazia-nos abrir mais o leque, porque ela colocava questões às vezes contrárias para fazer-nos ver, até podia ser só para nós fazer ver que havia outro lado...mas sim, através das conversas conseguimos abranger, alargar a nossa visão...*” (E4). É visível no discurso das estagiárias a confiança que depositam no acompanhamento e que consideram muitíssimo as opiniões e as sugestões das professoras supervisoras, no entanto também lamentam as poucas visitas que tiveram. Por outro lado, apesar de assinalaram como ponto fraco do acompanhamento as visitas ao local de estágio, este aspecto parece pouco relevante uma vez que as professoras supervisoras se mostraram sempre disponíveis para encontros fora do plano curricular, de modo a suprir esta necessidade, “*três visitas e fomos cinco vezes ter com ela e sempre que lhe enviávamos mails ela respondia*” (E4), “*O apoio e o feedback que ela estava sempre a dar-me acabou por influenciar e considero que tive um estagio positivo e um portfólio muito positivo, devido ao seu apoio*” (E3).

Todas as inquiridas passam uma imagem muito positiva da Supervisora. A E1 descreve a sua acção como... “*colaborativa e participativa*”; “*(sempre) numa perspectiva de encorajar o aluno estagiário*”; “*Sempre teve aquela preocupação de ver se ítava tudo bem, se precisávamos de ajuda*”; “*Sempre estimulou o dialogo construtivista*”; “*Sempre elogiou*”; “*Deixou-me trabalhar*”. A acção da cooperante é então entendida como “um meio de acompanhar, ajudar e colaborar na construção de competências e na reformulação das representações prévias, criando condições positivas para que o educador-estagiário cresça como pessoa e como profissional” (Mesquita-Pires, 2007,p.210).

Quadro 16 – Reflexividade docente (E1,E2,E3,E4)

	E1	E2	E3	E4
REFLEXIVIDADE DOCENTE	-“A reflexão tem que estar presente em tudo, até na avaliação, quando estamos a avaliar estamos a reflectir”	<p>-“Tem que estar directamente relacionada com a prática docente”</p> <p>-“Representa a súmula do desempenho do educador, do reflexo do seu trabalho”</p> <p>-“Um educador reflexivo é um verdadeiro educador por excelência porque não se conforma com o que fez (mesmo que tenho feito bem) mas sim com aquilo que ainda poderia ter feito melhor”</p> <p>-“No fundo é a reflexão-acção e contribui para o desenvolvimento profissional do professor”</p> <p>-“Confesso que só lhe dei o devido valor no estágio do Mestrado talvez por já estar mais “crescida” em</p>	<p>-“Eu acho fundamental que um professor saiba planificar, reflectir e avaliar”</p> <p>-“É fundamental como professora/educadora é reflectirmos na nossa prática docente, naquilo que as crianças aprendem naquilo que elas não são capazes e o que é que nós podemos fazer para serem capazes da próxima vez, que estratégias com que vamos fazer isso, isso faz parte da reflexão e é de facto muito importante”</p>	-“Parar e pensar se calhar no que estamos a fazer, o que queremos fazer e o que podemos mudar para atingir os objectivos ou os patamares que os miúdos têm que atingir e o que nós temos que fazer para que cada um seguir o percurso que tem que seguir, à sua velocidade e atingir um bom nível de conhecimentos e isso também se prende com a prática docente, em que não é só tar ali a debitar mas é uma pessoa que tem que ver quem è que tem à frente e saber trabalhar consoante quem tem e segundo as suas necessidades”

		termos profissionais, por já ter interiorizado e beneficiado das vantagens pessoais e profissionais do educador/ professor reflexivo e crítico”		
--	--	---	--	--

Nesta categoria as questões da entrevista recaem sobre a importância da reflexão na e sobre a acção, pelo que as inquiridas salientam ser um aspecto fundamental para uma práxis de qualidade além de essencial. Uma das inquiridas refere que o estágio foi preponderante para valorizar a importância do profissional reflexivo, *“confesso que só lhe dei o devido valor no estágio do mestrado” (E2)*, *“Um educador reflexivo é um verdadeiro educador por excelência porque não se conforma com o que fez (mesmo que tenho feito bem) mas sim com aquilo que ainda poderia ter feito melhor” (E2)*, *“é fundamental como professora/educadora é reflectirmos na nossa prática docente, naquilo que as crianças aprendem naquilo que elas não são capazes e o que é que nós podemos fazer para serem capazes da próxima vez, que estratégias com que vamos fazer isso, isso faz parte da reflexão e é de facto muito importante” (E3)*. Existe efectivamente unanimidade quanto a este ponto, todas as inquiridas, sem excepção, valorizam a prática reflexiva e consideram-na fundamental para a prática docente, *“eu acho fundamental que um professor saiba planificar, reflectir e avaliar” (E3)*. Formosinho refere-se à prática reflexiva com as seguintes palavras

“(...) os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas” (2002,p.219)

O acto reflexivo permite esta re-construção e re-conceptualização a que Oliveira Formosinho se refere, sempre com o intuito de melhorar a práxis e de repensar a imagem de si enquanto profissional. O acto reflexivo é muito comum nas práticas construtivistas.

1.3- ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS COOPERANTES

Quadro 17- *Enquadramento da profissão (EDC1,EDC2,EDC3)*

	EDC1	EDC2	EDC3
ENQUADRAMENTO DA PROFISSÃO	<p>-“Facilitar-lhes tudo o que possa promover o seu desenvolvimento”</p> <p>-“Fazê-las crescer é dar-lhes todas as possibilidades de experimentar e de apreciarem o que a vida lhes possa proporcionar”</p> <p>-“Eu não tenho nenhum modelo curricular com que me identifique muito especificamente”</p> <p>-“Proporcionar às crianças o máximo de experiências”</p> <p>-“Dar-lhes bastante afecto”</p> <p>-“Devem ser habituados a respeitar, a ouvir a saber partilhar, a saber ajudar o outro, a ser</p>	<p>-“A pessoa tem que ter um perfil para ser educador de infância”</p> <p>-“Ser uma pessoa realmente vocacionada”</p> <p>-“Sensibilidade”</p> <p>-“Tolerante”</p> <p>-“Firme”</p> <p>-“Gostar realmente daquilo que faz, gostar de crianças e ser uma pessoa muito paciente”</p> <p>-“Bem formada</p> <p>-“Uma pessoa que defenda os valores</p>	<p>-“Infância é um período onde há um grande desenvolvimento da criança. É uma das principais etapas da vida humana”</p> <p>-“Educação é a transmissão de saberes, de valores que passam de geração para geração. Educação implica processos de ensinar e aprender”</p> <p>-“Significa mais que uma profissão, é uma vocação. É gostar do que se faz e conquistar todos os dias saberes novos”</p> <p>-“O modelo que mais me identifico é High Scope pela abordagem direta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no</p>

	<p>sensível ao outro”</p>	<p>mais importantes”</p> <p>-“É uma responsabilidade muito grande”</p> <p>-“As crianças que nós recebemos estão a crescer e as crianças são uma esponja, portanto, o educador de infância tem que ser um bom modelo, já sabemos que não conseguimos um modelo perfeito...”</p> <p>-É como uma casa não é que nós começamos sempre pelos alicerces e eles têm que estar sempre muito consistentes , não é?! Porque se não a casa, quando chegar ao telhado pode cair”</p> <p>-“Nós temos que ser os melhores modelos para elas porque elas tentam fazer tudo o que nós fazemos, que nós transmitimos”</p> <p>-“Tem que ser uma pessoa calma que transmita segurança”</p>	<p>desenvolvimento natural das crianças.</p> <p>Não quero dizer com isso que não vá “buscar” algo a outros modelos”</p>
--	---------------------------	---	---

		<p>-“Nunca deixei a minha formação inicial porque é aqui que eu me sinto bem, que eu me sinto realizada profissionalmente”;</p> <p>-“Sigo vários modelos”</p> <p>-“Há um modelo da João de Deus que é o modelo curricular específico da João de Deus, mas eu não o aplico na integra”</p>	
--	--	---	--

Surge neste ponto, como podemos verificar através das respostas apresentadas, uma simbiose nas perspectivas sobre *o que é a infância* e sobre o que representa ser educador de infância. Neste sentido, uma das inquiridas refere que ser educador de infância representa uma grande responsabilidade, chega mesmo a descrever o educador como sendo quase uma pessoa “transcendente”, um bom modelo, apresentar um perfil específico, “*nós temos que ser os melhores modelos para elas porque elas tentam fazer tudo o que nós fazemos, que nós transmitimos*” (ED2), “*uma pessoa que defenda os valores mais importantes*” (ED2), mas simultaneamente alguém que dá afecto. Ser educador de infância na perspectiva da inquirida 1 (EDC1) é “*fazê-las crescer e dar-lhes todas as possibilidades de experimentar e de apreciarem o que a vida lhes possa proporcionar.*” A educação de infância, duas das inquiridas, representa uma área para a qual deve haver uma certa vocação, “*(...) significa mais que uma profissão, é uma vocação (...)* *é gostar do que se faz e conquistar todos os dias saberes novos*”.

Ser educador de infância significa assumir uma profissão com características próprias mas que, similar em muitos aspectos a outros níveis de ensino, diverge essencialmente pelas características da população com quem trabalha.

Em forma de remate, entendemos que as entrevistadas consideram a infância um período muito relevante na vida do ser humano, o que sugere que gostam da profissão que escolheram e se sentem valorizadas dentro do seu ofício. Pelas palavras que utilizaram, julgamos que as três educadoras cooperantes sentem e vivem a profissão numa base humanista, “*devem ser habituados a respeitar, a ouvir a saber partilhar, a saber ajudar o outro, a ser sensível ao outro*”(EDC1), “*nunca deixei a minha formação inicial porque é aqui que eu me sinto bem, que eu me sinto realizada profissionalmente*”(EDC2)

Parafraseando Donaldson (1979, citado em Vasconcelos, 1998, p.19):

“A essência da arte de um professor está em decidir que tipo de ajuda é necessária para cada caso e qual a melhor maneira de conseguir essa ajuda (...) não pode haver uma fórmula geral”

Portanto, pelas asserções das profissionais, não existe, no prisma destas inquiridas, um modelo curricular único que vá totalmente ao encontro das necessidades sentidas no dia a dia. Assim sendo vão “buscar” a um e a outro modelo pedagógico

aquilo que de melhor cada um representa. O importante, e o que é visível através das afirmações que fizeram, é que há de facto uma intencionalidade educativa e uma consciência da existência de diferentes modelos de acção e que acarretam consigo formas de ver e de estar na educação de crianças de tenra idade.

Quadro 18- *Percepção sobre o estágio pedagógico (E1,E2,E3)*

PERCEPÇÃO SOBRE O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	EDC1	EDC2	EDC3
	<p>-“Não sei precisar há quanto tempo mas já recebi um boa meia dúzia de estagiárias... não sei muito bem”</p> <p>-“Aqui podem experimentar com rede”</p> <p>-“Têm sempre alguém que as apoia”</p> <p>-“As estagiárias ao princípio ainda têm alguma dificuldade em dominar o grupo ...se estivessem sozinhas era muito complicado e era difícil não é?”</p> <p>-“Todas as duvidas tudo o que tenham...queiram saber”</p> <p>-“É ajudar, é proporcionar ao outro uma vivência positiva”</p> <p>-“Eu acho que é fundamental e quanto mais melhor”</p> <p>-“Da uma bagagem grande à pessoa, ao</p>	<p>-“Eu tenho recebido realmente muitos estagiários e sou educadora cooperante”</p> <p>-“Recebo as pessoas com bastante agrado porque é sempre bom”</p> <p>-“É bom para nós porque estamos sempre em aprendizagem, também aprendemos com os estagiários porque também trazem novas teorias outras metodologias de trabalho”</p> <p>-“É sempre uma mais valia para todos”</p> <p>-“Eu gosto de recebe-los...também dar oportunidade a essas pessoas...também gostava que me a dessem a mim, também fiz estágios e também precisei de estagiar e eu também fiquei contente que me aceitassem como estagiária portanto também gosto de receber o estagiário”</p>	<p>-“Tem toda a importância para o futuro profissional daí que defenda que nem todo o educador está preparado para ser educador cooperante”</p>

	<p>profissional”</p> <p>-“(...)peço sempre que as pessoas sejam frontais no sentido se não se sentem bem por alguma razão digam abertamente se seu também sentir alguma coisa...mas nunca me aconteceu”</p>		
--	---	--	--

Esta categoria tinha como objectivo compreender a percepção das educadoras cooperantes acerca do estágio e do estagiário, isto é, o que sentem quando recebem o estagiário e qual a sua opinião pessoal relativamente à preponderância do estágio enquanto elemento integrador do currículo do curso. Assim, de uma forma global, as inquiridas sentem-se satisfeitas ao receberem estagiários *“eu gosto de recebe-los”* **(EC2)**, sentem que é um veículo para a formação continua *“é bom para nós porque estamos sempre em aprendizagem, também aprendemos com os estagiários porque também trazem novas teorias outras metodologias de trabalho”* **(EDC2)**. Salientam ainda nas entrevistas que o estágio é fundamental para a formação, *“eu acho que é fundamental e quanto mais melhor da uma bagagem grande à pessoa, ao profissional”* **(EDC1)**.

Concluímos nesta categoria que as educadoras cooperantes assumem o papel de profissional mais experiente e andaimador, isto é, apoiar a formação dos alunos-estagiários, *“têm sempre alguém que as apoia as estagiárias ao princípio ainda têm alguma dificuldade em dominar o grupo ...se estivessem sozinhas era muito complicado e era difícil não é”* **(EDC1)**.

Quadro 19- Principais traços orientadores da prática com o estagiário(E1,E2,E3)

	EDC1	EDC2	EDC3
PRINCIPAIS TRAÇOS ORIENTADORES DA PRÁTICA COM O ESTAGIÁRIO	<p>-“Ajudar e deixar que as pessoas experimentem mesmo mas aqui neste caso comigo, estão apoiadas”</p> <p>-“Ponho as pessoas à vontade e não há constrangimentos, pronto aquilo que eu vou achando e vou dizendo...«olha melhora aqui, toma atenção acolá», pronto, e deixar que a pessoa experimente não é ?!”</p> <p>-“A estagiaria faz a actividade, eu normalmente estou sentada, e vou observando”</p> <p>-“Vou registando para não me esquecer da quilo que vou observando e depois no fim da manhã, normalmente, conversamos”</p> <p>-“Pergunto como ela se sentiu, o que é que ela achou”</p>	<p>-“Primeiro, receber o estagiário”</p> <p>-“Deve pôr o estagiário assim com um certo à vontade”</p> <p>-“Mostrar disponibilidade em ajudar”</p> <p>-“Partilhar os seus instrumentos de trabalho, quer as planificação quer os projectos, quer as fichas de avaliação”</p> <p>“Está ali para o ajudar”</p> <p>-“Sempre que tenha alguma duvida que a coloque e a pessoa conversar logo na altura”</p> <p>-“Deve planear com os estagiários e pô-lo sempre ocorrente daquilo que se vai fazer”</p> <p>-“Um pequeno tempo de reflexão para o ajudar também se ele tiver que preparar</p>	<p>-“-Orientar(...)”</p> <p>-“Motivar para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante da vida profissional”</p> <p>-“promova a reflexão e respeite a individualidade de cada um. Não existem receitas mas a partilha de saberes é fundamental”</p> <p>-“O educador cooperante deverá orientar e motivar o estagiário fomentando um pensamento crítico e reflexivo”</p> <p>-“Para além de fomentar que pesquisem o mais possível na área da educação, deixo-os sempre fazerem uma análise critica sobre o que fizeram. E é a partir daí que pretendo que se mudem ou perpetuem determinadas práticas”</p>

	<p>-“Depois digo aquilo que eu acho”</p> <p>-“Vou lhe dando “dicas”</p> <p>-“Estão a experimentar e vão tendo a opinião de uma pessoa que já tem experiência”</p>	<p>alguma aula ou preparar algum tema”</p> <p>-“Trabalhar em equipa”</p> <p>-“Haver um tempo de reflexão”</p> <p>-“Vou registando, depois de me reunir sempre com o estagiário cooperante para falarmos um bocadinho sobre porque pensei dar determinada nota porque neste item dei uma nota e neste não dei...gosto sempre de explicar e de fundamentar a avaliação, mas sempre em conjunto”</p> <p>-“Transmitir ao aluno estagiário a experiência, o planear em conjunto”</p>	
--	---	---	--

Nesta categoria pretendia-se compreender quais os principais traços pedagógicos da prática do educador cooperante nos estágios com os alunos, isto é, como conduzem o estágio com os alunos. E, quem é afinal o educador cooperante? Na óptica das inquiridas, o cooperante é o profissional mais experiente que ajuda o aluno na sua acção e que transmite ensinamentos *“ajudar e deixar que as pessoas experimentem mesmo mas aqui neste caso comigo, estão apoiadas”* (EDC1); *“transmitir ao aluno estagiário a experiência”*(EDC2). A educadora cooperante deve, na perspectiva da segunda inquirida mostrar disponibilidade e partilhar os seus instrumentos de trabalho *“partilhar os seus instrumentos de trabalho, quer as planificação quer os projectos, quer as fichas de avaliação”*(EDC2). Verifica-se que existe uma certa preocupação com o estagiário. Todas as inquiridas referem a existência de um momento de reflexão com o aluno estagiário

Em termos de acção, a par do tempo de reflexão, verificamos que duas as inquiridas têm o cuidados de fazer o registo do que foi observado para posteriormente fazer a partilha/reflexão conjunta *“vou registando para não me esquecer da quilo que vou observando e depois no fim da manhã, normalmente, conversamos...pergunto como ela se sentiu, o que é que ela achou”*(EDC1).

O discurso das inquiridas basdei-se em conceito como colaboração, trabalho de equipa, em orientação e protecção, ou seja, estas educadoras cooperantes entendem que a sua função é de facilitar o máximo a acção do estagiário durante o período da prática pedagógica. De acordo com um estudo levado a cabo por Eraut (2007, citado em Vasconcelos,2009,p.124) conclui que as interacções que são vivenciadas entre o estagiário e a educadora cooperante , isto é, interacções que vivemos em contexto de trabalho, são fundamentais para o sucesso profissional. Este investigador realça a importância do papel do educador cooperante como *manager de uma cultura de apoio* (Eraut ,2007, citado em Vasconcelos, 2009,p.124) e de partilha enquanto profissional mais experientes.

Para finalizar, num contexto ecológico de supervisão *“uma candidata a educadora recebe o apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição em que a aluna se está a formar”* (2008, citado em Vasconcelos, 2009,p.85).

Quadro 20- *Reflexividade docente /EDC1,EDC2,EDC3)*

	EDC1	EDC2	EDC3
REFLEXIVIDADE DOCENTE	<p>-“Como é que eu estou naquele grupo, como é que eu sinto o grupo”</p> <p>-“Pessoa tem que ir sempre ajustando aquilo que faz, como faz</p> <p>-“Temos à nossa frente vinte e tal pessoas diferentes”</p> <p>-“A pessoa tem de ir reflectindo sempre e estar sempre com muita atenção....pronto para ver se não há nada que falhe no sentido em que as coisas não nos passem muito ao lado, estar mesmo envolvida e estar”</p>	<p>-“É essencial, nós no final do dia temos que reflectir sempre sobre o nosso trabalho”</p> <p>-“Reflexão ajuda-nos a pensar como é que correu o nosso dia e tentar perceber onde é que nós falhámos, onde é que estivemos melhor para que a nossa prática seja muito positiva, eu acho que a reflexão é essencial...para a vida”</p>	<p>-“Para se ser um bom profissional na educação é sem dúvida muito importante o papel da reflexão”</p> <p>-“O portfólio do aluno-estagiário é sem dúvida um excelente meio impulsionador de reflexividade sobre a prática”</p>

Quanto a esta categoria, as inquiridas são unânimes, revelam que acreditam no poder da reflexão sobre a acção e que a reflexividade é essencial para desenvolverem uma prática de qualidade, *“a pessoa tem de ir reflectindo sempre e estar sempre com muita atenção”*(EDC1), *“a reflexão ajuda-nos a pensar como é que correu o nosso dia e tentar perceber onde é que nós falhámos, onde é que estivemos melhor para que a nossa prática seja muito positiva, eu acho que a reflexão é essencial...para a vida”*(EDC2), *Para se ser um bom profissional na educação é sem dúvida muito importante o papel da reflexão”* (EDC3).

Na literatura são muitos os autores que referem a importância do prático reflexivos. Para Schon o ensino deveria comportar profissionais experientes que dessem exemplo de *acções reflexivas de uma racionalidade prática e de uma atitude de investigação (Como?Porquê?Para quê?)*, que por sua vez iria desencadear uma maior reflexividade (Estrela,2010,p.14)

Ainda relativamente a este vínculo que se estabelece entre educadoras cooperantes e as estagiárias, Zeichner elenca que as novas percepções, as percepções mais construtivistas caracterizam uma nova forma de aprendizagem, caracterizada por uma “interacção social colaborativa entre professores cooperantes e os seus alunos, na qual estes conhecem melhor o modo de pensar dos professores e têm a possibilidade de alterar as suas disposições cognitivas, e não apenas os seus comportamentos” (citado em Vasconcelos, 2009,p.79).

1.4-ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS SUPERVISORAS

Quadro 21- *Enquadramento da Profissão (S1,S2)*

	S1	S2
ENQUADRAMENTO DA PROFISSÃO	<p>-“A atinga designação que se dava quando iniciei a minha prática de professor concelheiro, orientador, a mim parece-me uma designação muito mais interessante e muito mais consentânea”</p> <p>-“É sobretudo um trabalho de apoio, de ajuda ao aluno, não só ajuda no desempenho da prática mas sobretudo de ajuda a uma visão crítica sobre a própria prática”</p> <p>-“Terá princípios básicos”</p> <p>-“Que têm a ver com o desenvolvimento do espírito crítico, do espírito reflexivo de auto análise”</p> <p>-“O trabalho de supervisão e de orientação é um trabalho que deve ser construído a partir de referentes teóricos e a partir de um trabalho de auto análise pessoal que também só se consegue... com formação, portanto, sim, considero fundamental a formação para fazer esse trabalho”</p>	<p>-“É acompanhar e apoiar o percurso de um estagiário ao longo do seu processo formativo”</p> <p>-“Penso que poderá pela própria prática e pela diversidade de contextos recorrer-se ou identificar-me mais com um modelo ou outro”</p> <p>-“Simpatizo com todos os modelos que têm a ver com o desenvolvimento pessoal, portanto, poderemos estar a falar de modelos pessoalistas, podemos estar a falar de modelos que têm a ver com, alias simpatizo bastante com modelos que possam favorecer o desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário”</p> <p>-“Reflexão, as questões da reflexão, da investigação, da pesquisa, da procura, portanto, centrados muito no próprio estudante, no próprio estagiário”</p> <p>-“E não têm esta formação específica, vão remeter-se muito àquilo</p>

	<p>-“Importante mesmo é ajudar o aluno”</p> <p>-“Também acho que é o nosso papel, quando consideramos que o aluno está numa situação difícil em que ele não pode fazer nada mas em que a situação é complicadíssima também como entidade formadora temos responsabilidades”</p>	<p>que foi a sua própria experiência”</p> <p>-“Colocar andaimes, que é dar o suporte e estar presente para dar o suporte necessário à formação e a todo o desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário”</p> <p>-“Eu acho que a minha principal função é estar, estar disponível, apoiar, ser apoiante, desafiadora, desafiar o próprio estagiário porque eu não considero que o supervisor tenha que dar e acho que fará muito mal se der a resposta directas, ou seja, acho que deve ser desafiador, desafiador das aprendizagens, desafiador do seu próprio desenvolvimento , desenvolvimento do estagiário”</p> <p>-“Estou cá, durante muito tempo, muitas horas a trabalhar com os alunos”</p> <p>-“Sou apoiante, chego ao ponto de dizer em que biblioteca pode encontrar determinado livro,,,isso faz parte do meu trabalho de ajudar o aluno a caminhar pelas suas próprias pernas”</p>
--	---	--

Neste categoria, e à semelhança dos restantes discurso que temos vindo a analisar, encontramos também neste discurso (embora mais profundo e complexo) a referência ao professor facilitador e apoiante, ao *andaimador*, o ao professor construtivista. A S2 elenca que, *Sou apoiante, chego ao ponto de dizer em que biblioteca pode encontrar determinado livro, isso faz parte do meu trabalho de ajudar o aluno a caminhar pelas suas próprias pernas*". O objectivo da supervisão, na perspectiva desta inquirida, é munir os alunos com ferramentas suficientemente sólidas que permitam progressivamente uma prática autónoma baseada na investigação e na reflexão. Cardoso (1996) preconiza que como principais objectivos orientadores o professor supervisor deve encaminhar os alunos para uma práxis reflexiva, orientá-los no seu desenvolvimento pessoal, serem vanguardistas nas suas propostas (inovadores) e, por último, preparar e motivar os alunos para uma investigação activa.

As intervenções de ambas continuam, ao longo de toda a entrevista, numa base construtivista da aprendizagem e da visão do aluno. *"Eu acho que a minha principal função é estar, estar disponível, apoiar, ser apoiante, desafiadora, desafiar o próprio estagiário porque eu não considero que o supervisor tenha que dar e acho que fará muito mal se der a resposta directas, ou seja, acho que deve ser desafiador, desafiador das aprendizagens, desafiador do seu próprio desenvolvimento, desenvolvimento do estagiário"*(S2). Ainda relativamente à questão "o que entende por supervisão ?", uma das inquiridas põe mesmo em causa a designação actual e refere preferir a designação que era utilizada antigamente, -*"A atinga designação que se dava quando iniciei a minha prática de professor concelheiro, orientador, a mim parece-me uma designação muito mais interessante e muito mais consentânea"* (S1).

Como temos vindo a elencar ao longo deste trabalho, a supervisão é um área lata, com múltiplos papéis, funções e modelos de acção pedagógica. Apesar das consideráveis alterações metodológicas, mais activas e centradas no aluno, as perspectivas tradicionais continuam a vigorar, de acordo com Formosinho (2002a) estas continuam a ser uteis, mas claramente insuficientes. Os alunos necessitam de professores presentes que os auxiliam e amparem mas que, simultaneamente, os encaminhem para uma autonomia na prática pedagógica.

Ambas as inquiridas consideraram relevante não só encaminhar o aluno no seu desenvolvimento profissional como também pessoal, dando ênfase à reflexividade sobre a prática num ambiente de partilha contínua. *“É sobretudo um trabalho de apoio, de ajuda ao aluno, não só ajuda no desempenho da prática mas sobretudo de ajuda a uma visão crítica sobre a própria prática”*.

Quadro 22- Principais traços orientadores da prática com o estagiário (S1,S2)

	S1	S2
PRINCIPAIS TRAÇOS ORIENTADORES DA PRÁTICA COM O ESTAGIÁRIO	<p>-“Uma primeira conversa que eu tenho com o aluno e com os orientadores cooperantes da instituição”</p> <p>-“Depois no quotidiano no trabalho de supervisão costumo fazer um tempo de observação”</p> <p>-“Eu faço registos mesmo com transcrições de situações que eu observo e no final do tempo de observação costumo sempre fazer um trabalho com a aluna de reflexão sobre aquilo que foi observado e uma das coisas que faço sempre é deixar que o aluno leia mesmo as notas que eu tomo”</p> <p>-“Não é um trabalho de polícia, de julgamento negativo, é mesmo para, a partir daquilo que eu observei como alguém que está por fora, ajudá-lo a reflectir sobre o que fez e sobre as alternativas ou sobre as intenções pedagógicas daquilo que eu observei”</p> <p>-“À medida que se estabelece uma relação de maior confiança o trabalho funciona melhor”</p> <p>-“Muitas vezes digo-lhes, eu não quero que me digam a mim ou que me justifiquem a mim porque é que fizeram isto mas que pensem e</p>	<p>-“É assaltar os alunos com dúvidas”</p> <p>-“Levar o aluno a questionar...por tudo em dúvida, por tudo em causa e isso faz com que os alunos pensem, reflectam, procurem, pesquisem”</p> <p>-“Levando-os sempre a querer saber mais, a procurar mais”</p> <p>-“Porque é muito importante para mim a formação de um professor reflexivo...ser capaz de reflectir sobre a sua acção, por em causa a acção...pensar na, sobre...”</p> <p>-Claro que tenho outras, mas esta a minha principal”</p> <p>-“Muito centrado no aluno, nas suas necessidades e nas suas dificuldades, nos seus interesses de trabalho”</p> <p>-“Processo muito individualizado de acompanhamento do aluno”</p> <p>-Existem algumas reuniões de grupo...as aulas de seminário”</p> <p>-“Detectando eu alguma necessidade relativamente a determinado estagiário, contacto com esse estagiário no sentido de o desafiar</p>

	<p>tentem construir um modelo reflexivo e questionador da própria prática”</p> <p>-“O meu trabalho, é obviamente ajudá-los a pensar sobre as práticas observadas, como alguém com maior experiência eventualmente com conhecimentos a outros níveis e que estando de fora”</p> <p>-“ A reflexão e a reformulação ao procurar que haja uma reformulação da acção a partir da reflexão. Nós fazemos habitualmente portanto, com o grupo de alunas que acompanho por ano e por situação estou a ter encontros mensais e muitas vezes eu uso algumas situações, que obviamente não identificadas e retiro-lhe os elementos que podem fazer com que as pessoas as identifiquem, mas uso algumas situações como ponto de partida para a reflexão, para questionamento e parece-me que isso tem sido positivo”</p>	<p>a,,,”</p> <p>-“Acreditando que ele é capaz de ir”</p> <p>Quando surgem adversidades:</p> <p>-“Acontece-me um aluno pouco dedicado, pouco empenhado, em que eu farto me de lhe dizer, tem que estudar, tem que procurar...em que eu me esforço e lhe dou tudo o que eu acho que lhe posso estar-lhe e ele continua sem dar resposta, pois eu sinto-me de mãos e pés atados....continuo a motivar, quando isso não resulta começo a ser menos flexível, estabeleço prazos...começo a exigir do ponto de vista do cumprimento de prazos de prioridades, de responsabilidades...”</p> <p>-“Já me aconteceu, também são vinte anos, de dizer a um aluno, olhe o melhor que tem a fazer é escolher outra profissão, esta não é a sua”</p> <p>-“Depois nessa profissão...não estamos a trabalhar com máquinas não é?!”</p> <p>-“Resolvo com bastante frontalidade”</p> <p>“Podemos desenvolver muitas competências...mas há muitas características que nascem connosco e quando o aluno não tem</p>
--	---	--

		essas características não vale a pena”
--	--	--

Quanto aos principais traços da prática, ambas as Supervisoras admitem construir uma práxis baseada na problematização, na investigação e sobretudo na reflexão, -*“Muitas vezes digo-lhes, eu não quero que me digam a mim ou que me justifiquem a mim porque é que fizeram isto mas que pensem e tentem construir um modelo reflexivo e questionador da própria prática”*(S1). Também esta sub-categoria revela uma simbiose de ideias e valores muito baseados no ensino do pensamento crítico, como afirmam Norris e Ennis (1989, citado em Tenreiro-Vieira e Vieira, 2000, p.27) *“o pensamento crítico ocorre dentro de um contexto de resolução de problemas e muitas vezes no contexto da interacção com outras pessoas.”* Ainda nesta linha de pensamento a S2 elenca que um marco importante da sua prática com os alunos é *“assaltar os alunos com dúvidas (...) levar o aluno a questionar...por tudo em dúvida, por tudo em causa e isso faz com que os alunos pensem, reflectam, procurem, pesquisem”*, E, novamente se destaca a formação do aluno crítico e reflexivo numa busca constante de ajudar o futuro educador a saber construir uma práxis científico-pedagógica baseada na acção reflexiva e questionadora, são essas as capacidades que distinguem os bons educadores e são essas as bases de uma práxis complexa (Formosinho, 2007).

A aprendizagem como preconizam Dahlberg, Moss e Pence (2003) é um acto socialmente construído. A aprendizagem não deve ser encarada como um processo de mera transmissão de conhecimentos, o que seria redutor e pobre. A aprendizagem é um acto *cooperativo e comunicativo*, numa interacção constante com o outro, é assim que se constrói o verdadeiro conhecimento. Para Bruner *“o eu é moldado pelo mundo em que vive”*, acrescentando que, *“somos agentes culturais e sociais...o eu nunca é independente da sua existência sociocultural, constrói-se a partir de uma grande caixa de ferramentas, que é a cultura, interpreta o mundo e esta interpretação faz-se numa negociação com os demais”* (p.133).

Pelas entrevistas (tendo em conta as observações que fizemos) surgem de um modo global três grandes momentos de problematização e de contacto com as alunas: em sala de aula (quando das observações); nos seminários (que se realizam em grupo) e em reuniões individuais.

Posto isto, e em forma de remate, a acção reflexiva das futuras educadoras é vista como ponto forte da prática, “*a reflexão e a reformulação ao procurar que haja uma reformulação da acção a partir da reflexão. Nós fazemos habitualmente portanto, com o grupo de alunas que acompanho por ano e por situação estou a ter encontros mensais e muitas vezes eu uso algumas situações, que obviamente não identificadas e retiro-lhe os elementos que podem fazer com que as pessoas as identifiquem, mas uso algumas situações como ponto de partida par a reflexão, para questionamento e parece-me que isso tem sido positivo.*” (S1)

Como preconiza Formosinho (2001), a reflexão, a palavra em si, tem sido muito banalizada, a reflexão, mais do que uma acção, é um processo “*um processo cujos resultados são demasiado importantes para serem deixados à deriva*” (p.223).

Nas palavras de Alarcão e Tavares, deve ser pretensão das professoras supervisoras a criação de:

“(…) um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária (...) a fim de que os problemas que surjam no processo ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos” (2003, citado em Vascncelos,2009,p.120)

Quadro 23- *Percepção sobre a relação com a EDC*

	S1	S2
PERCEPÇÃO SOBRE A RELAÇÃO COM A EDC	<p>-Eu procuro aproximar-me e criar uma relação de confiança com os cooperantes”</p> <p>-“Para facilitar a integração do aluno, na escola, no contexto, procuro sempre partir de uma relação de cordialidade e tanto quanto possível de confiança com os cooperantes”</p> <p>-“Há práticas com as quais nos identificamos muito mais e outras com as quais não nos identificamos nada e embora o meu papel não seja de intervir nas práticas do cooperante e por mais que eu tente que a minha postura não transmita aquilo que eu penso da prática que eu observo no cooperante, obviamente que isso as vezes é difícil de gerir até porque muitas vezes a prática do aluno reflecte aquilo que é a prática do cooperante “</p> <p>“Gerir isso de modo a não ultrapassar aquela barreira em que o cooperante se sente ele próprio posto em causa e que isso pode quebrar a confiança e até fechar algumas portas não é um trabalho fácil para mim é um dos aspectos mais difíceis do trabalho do supervisor”</p>	<p>-“Eu conto muito com aquilo que é a integração do próprio cooperante”</p> <p>-“Faço-lhe algumas sugestões práticas para que ele se possa integrar bem”</p> <p>-“O vestuário que ele leva para estágio, a disponibilidade quando se relaciona com famílias, com cooperantes, com crianças, acessórios com não deve levar”</p> <p>-Se um estagiário chega à sua sala com unhas de gel, que lhe impossibilita de alguma forma de colocar a mão na massa...eu enquanto cooperante ficaria com uma imagem não tão positiva”</p> <p>-“Uma imagem cuidada...”</p> <p>-“Ter cuidado que vamos estabelecer relações, que vamos cativar”</p> <p>-“Conversa com o cooperante...eu como supervisora”</p> <p>-“Explico que são os objectivos de estágio, a forma como ele poderá ajudar o próprio aluno, aquilo que nós esperamos dele como cooperante...”</p>

	<p>-“E quando acontecem, porque acontecem eu procuro, com diplomacia, estabelecer, restabelecer alguns aspectos de algum bem-estar, sempre na expectativa de facilitar ou pelo menos criar condições adequadas para que o aluno trabalhe.”</p> <p>-“Têm níveis de desenvolvimento e de comprometimento diferente, quer dizer, o cooperante tem responsabilidades e o supervisor também mas diferenciada sobre esse aluno”</p> <p>-”Falta de comprometimento por parte da alguns cooperantes com a formação dos alunos...aceitam-nos nas aulas, estão lá mas não se comprometem muito para além disso”</p> <p>-“O cooperante é um formador... quando assume o aluno”</p> <p>-“É um formador pela própria prática, que o aluno observa e acho que é uma grande responsabilidade”</p> <p>-“É um formador também pelo nível de apoio que vai dando ao estagiário”</p> <p>-“Haver uma cooperação entre supervisor e o cooperante é um garante que há da parte do cooperante algum comprometimento com a formação... acho fundamental”</p>	<p>-“Estabelecer relações com o cooperante”</p> <p>-“Durante o percurso promovo a integração com a relação que estabeleço com o cooperante e a forma como estou com o cooperante, a forma como estou com as crianças lá no sentido que todos os intervenientes se aceitem uns aos outros”</p> <p>-“Alguns já conheço”</p> <p>-“É para mim uma preocupação estabelecer elos com a cooperante”</p> <p>-“Só na articulação entre as duas é que algo pode acontecer do ponto de visto do apoio ao aluno”</p> <p>-“E isto mesmo com cooperantes com as quais não concordo muito com a prática delas”</p> <p>-“Não é nada raro...mas o meu papel não tem a ver com interferir com a prática da educadora...procuro ter uma boa relação com ela aceitando as diferenças que ela possa ter”</p> <p>-“Também procuro fazer uma reflexão com o estagiário...ao ponto de ele poder concordar ou não concordar porque também não é o meu papel de andar a avisar os alunos....agora faça assim porque assim está completamente errado, faço uma reflexão pedagógica sobre aquilo que ele vivenciou”</p>
--	--	---

		<p>-“Isso é criar um ambiente de segurança, de conforto”</p> <p>“Ou fazer qualquer juízo de valor”</p> <p>-“Faz parte de ser professor, de ser educador”</p> <p>-“Ao nível dos estágios procuramos exactamente isso...o portfólio de estágio tem exactamente esse grande objectivo, é favorecer, é promover a capacidade reflexiva do estagiário.”</p>
--	--	--

A questão da integração dos alunos-estagiários no contexto da prática pedagógica tem sido discutido deliberadamente por muitos autores. Para estas supervisoras este processo é sobretudo conseguido através da criação de um clima de confiança e de respeito mútuo. A **S1** revela uma posição muito interessante, referindo que este elo que é estabelecido com as instituições cooperantes nem sempre é fácil e muitas vezes ambíguo e frágil, *“Para facilitar a integração do aluno, na escola, no contexto, procuro sempre partir de uma relação de cordialidade e tanto quanto possível de confiança com os cooperantes” (...)* *“Há práticas com as quais nos identificamos muito mais e outras com as quais não nos identificamos nada e embora o meu papel não seja de intervir nas práticas do cooperante e por mais que eu tente que a minha postura não transmita aquilo que eu penso da prática que eu observo no cooperante, obviamente que isso as vezes é difícil de gerir até porque muitas vezes a prática do aluno reflecte aquilo que é a prática do cooperante” (...)* *“Gerir isso de modo a não ultrapassar aquela barreira em que o cooperante se sente ele próprio posto em causa e que isso pode quebrar a confiança e até fechar algumas portas não é um trabalho fácil para mim é um dos aspectos mais difíceis do trabalho do supervisor”.*

Como temos vindo a ressaltar, as duas supervisoras apresentam visões, ao longo das entrevistas e mesmo na prática, muito similares. A **S2** preconiza que *“ é para mim uma preocupação estabelecer elos com a cooperante” (...)* *“só na articulação entre as duas é que algo pode acontecer do ponto de visto do apoio ao aluno” (...)* *“ e isto mesmo com cooperantes com as quais não concordo muito com a prática delas” (...)* *“ o meu papel não tem a ver com interferir com a prática da educadora...procuro ter uma boa relação com ela aceitando as diferenças que ela possa ter” (...)* *“ procuro fazer uma reflexão com o estagiário...ao ponto de ele poder concordar ou não concordar porque também não é o meu papel de andar a avisar os alunos....agora faça assim porque assim está completamente errado, faço uma reflexão pedagógica sobre aquilo que ele vivenciou.”*

Uma das supervisoras refere ainda que como estratégia para facilitar a integração das alunas promove uma reflexão, que antecede ao estágio, sobre a sua forma de estar e de se apresentar em contexto de estágio, *“ procuro fazer uma reflexão com o estagiário...ao ponto de ele poder concordar ou não concordar porque também não é o meu papel de andar a avisar os alunos....agora faça assim porque assim está completamente errado, faço uma reflexão pedagógica sobre aquilo que ele vivenciou” (S2).*

Relativamente à função da supervisora dentro deste contexto triangular Formosinho refere:

“ a supervisora comunica através da sua acção profissional e (...) é capaz de partilhar essa comunicação(..) esta partilha da atenção dialogante à própria realidade é riquíssima para a estagiária (...) é uma partilha do conhecimento que se constrói na acção, é uma iniciação a uma teoria da prática-à teoria da prática que a supervisora progressivamente construiu ao longo da sua carreira” (2002^a,p.115).

Quadro 24- *Reflexividade docente (S1,S2)*

	S1	S2
REFLEXIVIDADE DOCENTE	<p>-“A reflexão é uma dimensão da própria prática, porque fazer e não pensar ou não reflectir sobre o que se faz é entrar um bocadinho em piloto automático”</p> <p>-“Eu penso por exemplo que um trabalho fundamental é os próprios supervisores terem espaços de formação, de reflexão, de questionamentos sobre as próprias práticas, infelizmente não existe tanto quanto seria desejado mas é fundamental”</p> <p>-“Uma pergunta curiosa porque eu a faço muitas vezes a mim. É assim, o que é que pode levar os alunos a reflectir sobre a prática, mas fazer uma reflexão séria e que não seja aquela coisa de que faz para fazer a avaliação das planificações que sou obrigada, É fazer uma reflexão honesta, séria sobre a prática que eu acho que é difícil porque não estamos muito habituados e muito disponíveis para isso”</p> <p>“Para reflectir há que ter uma disponibilidade interior para isso, não é pensar sobre os outros ou avaliar sobre os outros, porque isso todos nós fazemos com bastante facilidade, mas fazer uma avaliação honesta de nós mesmos, quer dizer, do nosso trabalho,</p>	<p>-“O papel é essencial”</p> <p>-“Um professor que age sem reflectir, que durante a acção ou que sobre a acção também não reflecte, é um educador ou professor que não está disponível à reformulação...para a mudança, para a reconceptualização de toda a sua acção.”</p> <p>-“O Portfólio, a planificação [que] exige essa reflexão antes da acção”</p> <p>-“Não lhes dou respostas certas...levo-os sempre a pensar”</p> <p>-“Todos os instrumentos promovem a reflexão [grelhas de observação, etc.], porque depois têm que fazer a análise dos mesmos”</p>

	<p>da nossa prática , é algo que nós só fazemos se tivermos disponibilidade e “humildade”, para isso independentemente daquilo que é obrigada ou da nota que vai ter, sente uma necessidade interior de reflectir, de por em causa o que faz, de pensar para repensar e reformular as práticas. E isso, eu sinto que as pessoas, regra geral, claro que há excepções, que regra geral têm pouca disponibilidade para o fazer”</p>	
--	---	--

À semelhança do que temos vindo a ressaltar em instâncias anteriores, a reflexão-acção é concebida como fundamental para a sustentação de uma prática de qualidade e enquadra-se num modelo ecológico de supervisão.

Ambas as supervisoras são unânimes que a reflexão é fundamental para a prática, *“a reflexão é uma dimensão da própria prática, porque fazer e não pensar ou não reflectir sobre o que se faz é entrar um bocadinho em piloto automático” (S1), é essencial; “um professor que age sem reflectir, que durante a acção ou que sobre a acção também não reflecte, é um educador ou professor que não está disponível à reformulação...para a mudança, para a reconceptualização de toda a sua acção” (S2).*

Deve haver, no entanto, de acordo com a S1 uma disponibilidade interior para o acto reflexivo, *“para reflectir há que ter uma disponibilidade interior para isso, não é pensar sobre os outros ou avaliar sobre os outros, porque isso todos nós fazemos com bastante facilidade, mas fazer uma avaliação honesta de nós mesmos, quer dizer, do nosso trabalho, da nossa prática, é algo que nós só fazemos se tivermos disponibilidade e “humildade”, para isso independentemente daquilo que é obrigada ou da nota que vai ter, sente uma necessidade interior de reflectir, de por em causa o que faz, de pensar para repensar e reformular as práticas. E isso, eu sinto que as pessoas, regra geral, claro que há excepções, que regra geral têm pouca disponibilidade para o fazer”*.

Para Formosinho (2002a) é um dos papeis da supervisora acompanhar o aluno neste processo de acção.reflexão, ao mesmo tempo que de forma apoiante e facilitadora acompanha o percurso dos alunos neste contexto de aprendizagem profissional, a consciência profissional de si próprio é facilitada pela consciência que se ganhou do outro” (p.115)

2- ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO

Os dados das observações que se traduziram em notas de campo vêm de certa forma confirmar as intervenções das inquiridas. Os comportamentos observados durante as visitas da prática pedagógica não diferem muito do que foi revelado nas entrevistas.

As alunas assumiram de modo global um comportamento muito activo e depreendem de certa maneira as concepções pedagógicas defendidas pelas Cooperantes. Mas todas as práticas, apesar de umas mais e outras menos comportamentalistas ou construtivistas, deram total liberdade ao trabalho das alunas com as crianças e respectivas famílias. Dados confirmados e revelados durante as reuniões pós-observação das Supervisoras com Cooperantes e Alunas.

O Comportamento de todos os intervenientes foi sempre muito cordial e sempre no sentido de apoio mutuo (**S**, **EDC** e **E**). É de salientar que a prática mais apoiante, mais estruturada e mais construtivista se verificou na Aluna **E1** e na **EDC 2**. Ambas conseguiram uma simbiose quase perfeita em que se percepcionava o papel complementar que cada uma assumia. Neste ultimo caso observado, sublinhamos que a Supervisora responsável pela tutoria desta aluna (**E1**), levou consigo uma outra aluna de um contexto muito diferenciado. A aluna que foi assistir, por convite, à prática desta equipa pedagógica vinha de um contexto, de uma prática, muito pouco construtiva e muito comportamentalista, em que a aluna não fazia planificações conjuntas com a sua cooperante e pouca intervenção tinha com o grupo. A Supervisora (**S2**), permitiu, desta forma, que esta aluna tivesse acesso a boas práticas, já que a experiência do estágio tem precisamente esta vertente, a de familiarizar as alunas com o contexto real de trabalho e que inevitavelmente influencia a construção identitária do alunos em formação. A acção da supervisora evidenciou a sua postura e inclinação pelas abordagens socio-construtivistas, já que esta abordagem defende que a aprendizagem é fomentada pela prática social.

Ainda parafraseando Hargreaves relativamente à pratica observada (1995,citado em Day, 2001,p.264).:

“Ao reflectirem sobre a sua própria prática, ao observar e analisar a prática de outros professores ou ao estudar exemplos de casos práticos, os professores podem clarificar os dilemas com que se deparam e desenvolver formas ponderadas de lidar com eles,

fundamentadas em princípios, práticas e em cada vez maiores destrezas (...) como guia para a acção e para o processo de desenvolvimento.”

O papel das Supervisoras, em ambos os casos, foi de acordo com as práticas das Cooperantes e, por isso, assumiram um papel mais activo e interacionista. As Docentes (S1 e S2), revelaram que o papel que assumem durante as observações sistemáticas da prática pedagógica das alunas, é influenciado pela prática das Cooperantes.

Verificamos também que as Supervisoras, conforme já foi mencionado, sempre desempenharam um papel de apoio ao aluno e de apoio à própria Cooperante que é reforçado per um momento de reflexão entre os três intervenientes apos a observação das estagiárias.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo vamos debruçar-nos sobre as principais evidências que foram extraídas das entrevistas sendo que iremos proceder à análise de acordo com a categorização evidenciada nos guiões e não esquecendo que o nosso principal objectivo será compreender de que forma os professores mais experientes contribuem para a construção do desenvolvimento profissional do aluno estagiário, baseado numa práxis reflexiva e científico-pedagógica.

Para facilitar a análise subsequente das entrevistas optámos novamente pela seguinte categorização:

- Enquadramento da profissão: Funções e práticas;
- O estágio pedagógico;
- Acompanhamento da Educadora Cooperante;
- Supervisão e acompanhamento da Professora Supervisora;
- Reflexão docente.

A partir desta categorização pretendemos conseguir extrair respostas para as nossas questões específicas que traçámos no início deste trabalho empírico:

- a. Serão as acções e orientações do Supervisor e do educador cooperante suficientemente construtivas de modo a auxiliar o delinear de concepções sobre a educação de infância e sobre o tornar-se educador?
- b. Que representações detêm os educadores-estagiários sobre a acção supervisora e a prática pedagógica?
- c. Que aprendizagens foram retiradas (por parte dos alunos-estagiários) do estágio?
- d. De que forma o estágio e a relação com o supervisor e o educador cooperante contribuíram para a enriquecimento pessoal e a construção do desenvolvimento profissional?

- e. Relativamente aos docentes, seguem algum modelo de supervisão específico para orientação do estagiário? Como é que este modelo (se é que existe), se reflecte no estágio e com estagiário?

1-ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE ACORDO COM AS CATEGORIZAÇÕES

1.1- ENQUADRAMENTO DA PROFISSÃO: FUNÇÕES E PRÁTICAS

Quadro25- *Enquadramento da Profissão: Funções e Práticas*

CATEGORIA	ESTAGIÁRIAS	EDUCADORAS COOPERANTES	SUPERVISORAS
ENQUADRAMENTO DA PROFISSÃO: FUNÇÕES E PRÁTICAS	<p>- “O Educador deve ser um guia”</p> <p>-“O caminho certo é o construtivismo”</p> <p>-“Estes anos são extremamente relevantes na vida de um ser humano”</p> <p>-“Movimento da Escola Moderna”</p> <p>-“É neste ciclo que possíveis erros de opções metodológicas e/ou outras terão consequências mais nefastas para as crianças”</p> <p>-“É apoiar”</p> <p>-“Os métodos mais ativos”</p> <p>-“MEM e o High Scope, são modelos que apoiam a aprendizagem ativa”</p>	<p>-“Facilitar-lhes tudo o que possa promover o seu desenvolvimento”</p> <p>-“Eu não tenho nenhum modelo curricular com que me identifique”</p> <p>-“Sigo vários modelos”</p> <p>-“O modelo que mais me identifico é High Scope (...) Não quero dizer com isso que não vá “buscar” algo a outros modelos”</p> <p>-“É uma responsabilidade muito grande”</p> <p>-“As crianças que nós recebemos estão a crescer e as crianças são uma esponja, portanto, o educador de infância tem que ser um bom modelo, já sabemos que não conseguimos um modelo</p>	<p>-“(…) Professor concelheiro, orientador”</p> <p>-“É sobretudo um trabalho de apoio, de ajuda ao aluno, não só ajuda no desempenho da prática mas sobretudo de ajuda a uma visão crítica sobre a própria prática”</p> <p>-“Penso que poderá pela própria prática e pela diversidade de contextos recorrer-se ou identificar-me mais com um modelo ou outro”</p> <p>-“Reflexão, as questões da reflexão, da investigação, da pesquisa, da procura, portanto, centrados muito</p>

		<p>perfeito...”</p> <p>-“É como uma casa não é que nós começamos sempre pelos alicerces e eles têm que estar sempre muito consistentes, não é?! Porque se não a casa, quando chegar ao telhado pode cair”</p>	<p>no próprio estudante, no próprio estagiário”</p> <p>- Colocar andaimes, que é dar o suporte e estar presente para dar o suporte necessário à formação e a todo o desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário</p> <p>- Eu acho que a minha principal função é estar, estar disponível, apoiar, ser apoiante, desafiadora,</p> <p>- A reflexão e a reformulação ao procurar que haja uma reformulação da ação a partir da reflexão</p> <p>- É assaltar os alunos com dúvidas;</p> <p>- Levar o aluno a questionar...por tudo em dúvida,</p>
--	--	---	---

Quanto à primeira categorização verificamos claramente uma consonância entre o que é defendido pelos alunos e aquilo que é defendido pelas Professoras Supervisoras. Portanto, encontramos uma práxis centrada no aluno, em que o docente é percebido como apoiante, um “guia”(E1) . Os modelos de ensino devem centrar-se no aluno, nas suas necessidades e são preferencialmente ativos. As Supervisoras mencionam que o

ensino deve debruçar-se sobre uma práxis que privilegie a reflexão crítica e a resolução de problemas. O Professor deve ser um *andaimador*, um facilitador de aprendizagens. As inquiridas (S1 e S2) situam a sua práxis numa perspectiva socioconstrutivista à semelhança das alunas-estagiárias.

“Eu acho que a minha principal função é estar, estar disponível, apoiar, ser apoiante, desafiadora, desafiar o próprio estagiário porque eu não considero que o supervisor tenha que dar e acho que fará muito mal se der a resposta diretas, ou seja, acho que deve ser desafiador, desafiador das aprendizagens, desafiador do seu próprio desenvolvimento, desenvolvimento do estagiário” (S2)

Note-se que as Cooperantes apesar de não defenderem um modelo único tal como as alunas e as Supervisoras não apresentam indícios tão explícitos da sua prática. Porém consideram a presente profissão como fundamental e essencial na vida de um ser humano, verifiquemos a afirmação da **EDC2**:

“As crianças que nós recebemos estão a crescer e as crianças são uma esponja, portanto, o educador de infância tem que ser um bom modelo, já sabemos que não conseguimos um modelo perfeito...É como uma casa não é (...) nós começamos sempre pelos alicerces e eles têm que estar sempre muito consistentes, não é?! Porque se não a casa, quando chegar ao telhado pode cair”

Realça-se a importância da profissão, dos bons modelos e de apresentarmos aos alunos uma base sólida. Subentende-se pelas afirmações da maioria das inquiridas que o importante não é seguir um modelo curricular rígido mas antes que haja conhecimento/consciência que estes existem e que acima de tudo haja uma intencionalidade educativa.

Sumariando, não verificamos, de um modo global, que existe um modelo curricular único que guie a prática dos profissionais (Estagiários, Cooperantes e Supervisoras). Encontramos uma tendência para modelos mais construtivistas como o High Scope e o Movimento Escola Moderna. Acima de tudo existe uma preocupação face às necessidades individuais dos alunos e dos respetivos contextos de ensino.

1.2-O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Quadro 26- *O estágio pedagógico*

CATEGORIA	ESTAGIÁRIAS	EDUCADORAS COOPERANTES	SUPERVISORAS
O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	<p>-“Fez-me crescer profissionalmente, foi o tal ano zero”</p> <p>-“Levou-me a refletir bastante”</p> <p>-“Superou todas as minhas expectativas de forma positiva”</p> <p>-“Não me assustou”</p> <p>-“No início senti-me assim perdida”</p> <p>-“Muito apoiada”</p> <p>-“Foi muito bom, foi muito positivo”</p> <p>- “Como estagiária vim-me “obrigada” a reflectir bastante, porque no fundo este estágio é um estágio reflexivo, nós temos que planificar, temos que observar, temos que avaliar e parece que não, fez-me crescer profissionalmente e pessoalmente...é uma</p>	<p>-“Recebo as pessoas com bastante agrado porque é sempre bom”</p> <p>-“Tem toda a importância para o futuro profissional daí que defenda que nem todo o educador está preparado para ser educador cooperante”</p> <p>-“É sempre uma mais valia para todos”</p> <p>-“Têm sempre alguém que as apoia”</p> <p>-“É ajudar, é proporcionar ao outro uma vivência positiva”</p> <p>-“Da uma bagagem grande à pessoa, ao profissional”</p>	<p>-“Processo muito individualizado de acompanhamento do aluno”</p> <p>-“É muito importante para mim a formação de um professor reflexivo...ser capaz de refletir sobre a sua ação, por em causa a ação...pensar na, sobre (...)”</p> <p>-“Ajudar o aluno a caminhar pelas suas próprias pernas”</p> <p>-“É apoiar o percurso de um estagiário ao longo do seu processo formativo”.</p>

	<p>formação que nos faz crescer pessoalmente e profissionalmente</p> <p>-“Já no 1ºciclo, não tenho razão de queixa da professora, é uma pessoa impecável mas não senti tanto apoio”</p> <p>-“Cheguei, tanto a um como a outro (estágios),um bocadinho assustada”</p> <p>-“Gostei muito”</p> <p>-“Eu sentia muito a necessidade de estar na prática, de experienciar, de fazer actividades”</p>		
--	--	--	--

Relativamente à segunda categorização, verificamos que para todos os intervenientes, o estágio, é sinónimo de “apoio”, de “auxílio na aquisição de condutas específicas da profissão.

“Fez-me crescer profissionalmente, foi o tal ano zero” (E1); “Da uma bagagem grande”

Existe consenso de que este é um período de particular preponderância na formação do aluno e de que os “professores mais experientes” deverão servir de guias neste processo. Na perspectiva das Supervisoras, o estágio é um período propício para o desenvolvimento profissional autónomo. Por sua vez, as cooperantes e as estagiárias referem que o estágio é um marco importante e que é uma experiência sempre muito positiva para ambas. Uma das inquiridas sublinha que receber estagiários é uma grande responsabilidade e que nem todos os educadores estão preparados para receber alunos:

“Tem toda a importância para o futuro profissional daí que defenda que nem todo o educador está preparado para ser educador cooperante” (E3)

O estagio é um percurso específico na formação dos educadores de infância, é o estar na prática, muitas vezes pela primeira vez. Os sentimentos que isso acarreta consigo não foram similares para todas as alunas. Sendo assim, duas das inquiridas, que nunca tinha tido experiência na área, vivenciaram esta primeira imersão de uma forma muito apreensiva de início.

As **EDC** revelam que receber estagiárias é sinónimo de uma renovação pedagógica e que é uma mais valia para todos. Nenhuma das inquiridas referiu, até a data, ter tido uma má experiência, elencando que situações mais ambíguas são sempre resolvidas com cordialidade.

Tanto para as **S** como para as **E**, o estágio subentende uma reflexividade constante, para uns representou uma oportunidade para afinar /treinar esta capacidade e para outros representou uma oportunidade para ajudar o aluno a desenvolver estas características essenciais para o exercício da profissão docente.

(...) é muito importante para mim a formação de um professor reflexivo...ser capaz de refletir sobre a sua ação, por em causa a ação...pensar na, sobre (...) (S2)

1.3-ACOMPANHAMENTO DA EDUCADORA COOPERANTE

Quadro 27- *Acompanhamento da educadora cooperante*

CATEGORIA	ESTAGIÁRIAS	EDUCADORAS COOPERANTES	SUPERVISORAS
ACOMPANHAMENTO DA PROFESSORA COOPERANTE	<p>- “(...) sempre me ajudou”. deu liberdade total (supervisionada, como é obvio) na sala com as crianças”</p> <p>- “(...) foi determinante em certas alturas como gerir o grande grupo, trabalho de projecto e resolução de conflito”</p> <p>-“Facilitou muito o meu trabalho”</p> <p>-“Perguntar se precisava de alguma coisa”</p> <p>-“No final de uma aula, vinha ter comigo e dava-me a opinião dela”</p> <p>-“Ainda hoje tenho uma relação com ela muito forte”</p> <p>-“Ela dava me liberdade”</p> <p>-“Andei mais à vontade e sem uma supervisão tão grande”</p> <p>-“Eu gostei mais do 1ºciclo, gosto mais quando a pessoa me deixa trabalhar mas está ali a ouvir e depois me dá o feedback, apesar de poder estar a fazer outra coisa</p>	<p>-“Aqui podem experimentar com rede”</p> <p>-“Têm sempre alguém que as apoia”</p> <p>-“As estagiárias ao princípio ainda têm alguma dificuldade em dominar o grupo ...se estivessem sozinhas era muito complicado e era difícil não é...”</p> <p>-“É ajudar, é proporcionar ao outro uma vivência positiva”</p> <p>-“Eu acho que é fundamental e quanto mais melhor”</p> <p>-“Da uma bagagem grande à pessoa, ao profissional”</p> <p>-“Recebo as pessoas com bastante agrado”</p> <p>-“(...)aprendemos com os estagiários porque também trazem novas teorias outras metodologias de trabalho”</p> <p>“Ponho as pessoas à vontade e não há constrangimentos, pronto aquilo que eu vou achando</p>	<p>-“Procuro sempre partir de uma relação de cordialidade e tanto quanto possível de confiança com os cooperantes”</p> <p>-“Há práticas com as quais nos identificamos muito (...)obviamente que isso as vezes é difícil de gerir até porque muitas vezes a prática do aluno reflecte aquilo que é a prática do cooperante”</p> <p>-“Bem-estar, sempre na expectativa de facilitar ou pelo menos criar condições adequadas para que o aluno trabalhe</p> <p>Falta de comprometimento por parte de alguns cooperantes com a formação dos alunos...aceitam-nos nas aulas, estão lá mas não se comprometem muito para além disso”</p> <p>-“O cooperante é um formador... quando</p>

	<p>qualquer do que eu estar sozinha e a pessoa não estar sequer lá”</p> <p>-“Não influenciou as minhas concepções pedagógicas”</p> <p>-“(…) não houve uma grande influência porque eu segui mais aquilo no que acreditava e no que me sentia mais à vontade do que propriamente aquilo que eles faziam”</p> <p>-“Apesar de não seguir muito o modelo e a forma como a educadora trabalha aprendi muito, porque eu sentia muito a necessidade de estar na prática, de experienciar, de fazer actividades...e aprendi muito, se calhar não foi tanto com ela mas foi mais com eles(…)”</p>	<p>e vou dizendo”</p> <p>-“Partilhar os seus instrumentos de trabalho”</p> <p>-“Trabalhar em equipa”</p> <p>-“Transmitir ao aluno estagiário a experiência”</p> <p>-“Haver um tempo de reflexão”</p> <p>-“A partilha de saberes é fundamental”</p> <p>-“O educador cooperante deverá orientar e motivar o estagiário fomentando um pensamento crítico e reflexivo”</p>	<p>assume o aluno”;</p> <p>-“É um formador pela própria prática, que o aluno observa e acho que é uma grande responsabilidade”;</p> <p>-“É um formador também pelo nível de apoio que vai dando ao estagiário</p> <p>-“Haver uma cooperação entre supervisor e o cooperante é um garante que há da parte do cooperante algum comprometimento com a formação... acho fundamental</p> <p>-“Durante o percurso promovo a integração com a relação que estabeleço com o cooperante e a forma como estou com o cooperante, a forma como estou com as crianças lá no sentido que todos os intervenientes se aceitem uns aos outros”.</p> <p>-É para mim uma preocupação estabelecer elos com a cooperante”;</p> <p>-“Só na articulação entre as duas é que algo pode</p>
--	--	--	--

			<p>acontecer algo do ponto de visto do apoio ao aluno”</p> <p>-“Não é nada raro...mas o meu papel não tem a ver com interferir com a prática da educadora...procuro ter uma boa relação com ela aceitando as diferenças que ela possa ter”</p>
--	--	--	--

De um modo global, as estagiárias tecem comentários muito positivos sobre o acompanhamento feito pela educadora cooperante. Corrobora-se a ideia que a educadora cooperante desempenha um papel de apoiante ao longo dos meses da prática pedagógica. O papel da Cooperante é descrito como preponderante na consolidação de condutas próprias do perfil de educadora e representa a ponte entre a teoria e a prática. É unânime que a relação que se estabeleceu entre as alunas e as cooperantes foi muito positiva, uma das inquiridas refere mesmo que continuou a manter contacto com a educadora após ter terminado o estágio. As **EDC** sublinham que receber estagiárias representa uma renovação pedagógica constante, já que trazem novas teorias.

Porém surge uma certa discórdia nos discursos das **S**, das **EDC** e das **E** relativamente ao acompanhamento sistematizado e intencional das cooperantes. Neste caso específico, as cooperantes referem que existe uma intencionalidade educativa, ou seja, existe uma preocupação formativa por parte destas. Já três das estagiárias revelam um bom acompanhamento por parte da **EDC** e uma das inquiridas (**E4**) elenca que, apesar da boa relação com a **EDC** não se sentiu bem acompanhada do ponto de vista formativo, menciona até que se sentiu um pouco “abandonada” em determinadas situações. Esta perspectiva é confirmada pelas afirmações das Supervisoras, que reclamam a falta de comprometimento por parte de algumas cooperantes quanto à formação das alunas.

“Falta de comprometimento por parte da alguns cooperantes com a formação dos alunos...aceitam-nos nas aulas, estão lá mas não se comprometem muito para além disso/O cooperante é um formador quando assume o aluno/É um formador pela própria prática, que o aluno observa e acho que é uma grande responsabilidade.”

Todos os intervenientes concordam com o papel preponderante que a **EDC** desempenha na formação das alunas, já que esta representa o elo entre a teoria e a prática e de certa forma, personifica o primeiro contacto prático com a profissão antes de a exercerem, pelo que é fundamental terem o acompanhamento de profissionais responsáveis e responsivos.

“Só na articulação entre as duas é que algo pode acontecer algo do ponto de visto do apoio ao aluno” (S2).

1.4- SUPERVISÃO E ACOMPANHAMENTO DA PROFESSORA SUPERVISORA

Quadro 28-*Supervisão e acompanhamento da professora supervisora*

CATEGORIA	ESTAGIÁRIAS	EDUCADORAS COOPERANTES	SUPERVISORAS
SUPERVISÃO E ACOMPANHAMENTO DA PROFESSORA SUPERVISORA	<p>-“(…) Perspetiva de encorajar o aluno estagiário”</p> <p>-“(…) preocupação de ver se estava tudo bem, se precisávamos de ajuda”</p> <p>-“Sempre estimulou o dialogo construtivista”</p> <p>-“Ela sempre elogiou”</p> <p>-“Posição colaborativa e participativa”</p> <p>-“Sempre me pôs muito à vontade”</p> <p>-“Deixou-me trabalhar”</p> <p>-“Nunca me intimidou”</p>	<p>-“Supervisão Pedagógica é a função que o educador tem em orientar e avaliar os educadores estagiários. Educador esse que deverá motivar para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante da vida profissional”</p> <p>-“É alguém que o se especializa nesta área e que tem o papel de (...) andar no terreno, e verificar (...) como o profissional de educação trabalha e fica e verifica as suas planificações, quer semanais , quer mensais (...) se realmente as coisas</p>	<p>-“Muito centrado no aluno, nas suas necessidades”</p> <p>-“A reflexão e a reformulação ao procurar que haja uma reformulação da acção a partir da reflexão”</p> <p>-“O meu trabalho, é obviamente ajudá-los a pensar sobre as práticas observadas”</p> <p>-“Construir um modelo reflexivo e questionador da própria prática”</p> <p>-“Não é um trabalho de</p>

	<p>-“(…) acho que não se consegue supervisionar o trabalho de um estagiário em 3 visitas”</p> <p>-“Positivo foi, mas também não foram tantos encontros assim”</p> <p>-“Tínhamos [encontros] não estipulados, mas marcávamos e tínhamos”</p> <p>-“Sim influenciou, ela não ser muito João de deus, mas respeita e o facto de não ir muito ao encontro do método do colégio acabou por me influenciar um bocadinho nas minhas acções e daí eu também fazer actividades e propor actividades que de João de Deus não tinham nada...”</p> <p>-“O apoio e o feedback que ela estava sempre a dar-me acabou por influenciar e considero que tive um estágio positivo e um portfólio muito positivo, devido ao seu apoio”</p> <p>-“O ser reflexivo e perguntar tudo o porquê e estar atento e não achar que uma coisa era certa”</p>	<p>estão a correr bem</p> <p>-“Acho que é importante também para eles terem um feedback quer do educador, quer do estagiário para depois em conjunto conseguir os objectivos pretendidos dessa prática”</p> <p>-“O orientador de estágio que está a orientar o seu estagiário precisa de ir ao terreno saber como o estagiário está, saber se está a correr tudo bem, se está à vontade, se tem também participado nos trabalhos e também nos temas que se vão desenvolvendo no dia a dia do jardim de infância e integrar-se na rotina do JI. Acho que é muito importante eles virem, para irmos todos ao encontro daquilo que se pretende”</p> <p>-“Fez essa especialização em supervisão é uma pessoa que à partida é sensível “</p> <p>-“É importante essa supervisão, acho que nos ajuda na nossa profissão. Se a pessoa vai no sentido de ajudar é sempre bom, porque é uma pessoa que vem de fora no sentido de ajudar, fazer críticas</p>	<p>polícia, de julgamento negativo”</p> <p>-“É assaltar os alunos com dúvidas”</p> <p>-“É muito importante para mim a formação de um professor reflexivo”</p>
--	---	---	---

	<p>-“Tive um bom acompanhamento, talvez mais na pré, o acompanhamento tenha sido maior e mais exigência”</p> <p>-“Influenciou de alguma forma algumas concepções que tínhamos porque tínhamos que procurar e explicar”</p>	construtivas”	
--	--	---------------	--

Também nesta categoria verificamos concordância nos discursos, sobretudo nos discursos das supervisoras e das estagiárias. Realça-se o papel relevante da supervisora enquanto professora companheira e concelheira, que ajuda e que procura proporcionar ao aluno – estagiário uma experiência responsiva. A maioria das estagiárias confirma que as acções construtivistas das supervisoras influenciaram em certa medida as concepções e as acções das mesmas.

(...) influenciou de alguma forma algumas concepções que tínhamos porque tínhamos que procurar e explicar (E4). / Sim influenciou, ela não ser muito João de deus, mas respeita e o facto de não ir muito ao encontro do método do colégio acabou por me influenciar um bocadinho nas minhas acções e daí eu também fazer actividades e propor actividades que de João de Deus não tinham nada (E2).

As estagiárias referem que apesar das poucas observações por parte das supervisoras (3 observações obrigatórias), estas sempre se mostraram disponíveis para encontros adicionais.

É também unânime a importância que a orientação das supervisoras teve na promoção de uma práxis reflexiva das alunas. As Supervisoras mencionam que um dos objectivos da sua prática é efectivamente ajudar as alunas a tornarem-se, de forma autónoma, profissionais reflexivos e críticos da própria prática. As alunas confirmam e revelam a preponderância que estas acções por parte das S desempenharam no seu desenvolvimento profissional.

O ser reflexivo e perguntar tudo o porquê e estar atento e não achar que uma coisa era certa (E4)

Tanto estagiárias como supervisoras têm uma visão muito similar sobre a acção pedagógica neste âmbito. Revelam que o “diálogo” construtivista é o mais facilitador quer de aprendizagens quer de relação com a própria prática.

Não é um trabalho de polícia, de julgamento negativo (S1)/ Sempre estimulou o dialogo construtivista / Ela sempre elogiou / Posição colaborativa e participativa /Sempre me pôs muito à vontade/ Deixou-me trabalhar/Nunca me intimidou

Não obstante, todas as inquiridas sublinham o papel de coadjuvantes, de facilitadoras de aprendizagem, ao invés de assumirem um papel de “polícia” e mais behaviorista.

1.5- REFLEXIVIDADE DOCENTE

Quadro 29-Reflexividade docente

CATEGORIA	ESTAGIÁRIAS	EDUCADORAS COOPERASNTES	SUPERVISORAS
REFLEXIVIDAD E DOCENTE	<p>-“Um educador reflexivo é um verdadeiro educador por excelência porque não se conforma com o que fez (mesmo que tenho feito bem) mas sim com aquilo que ainda poderia ter feito melhor”</p> <p>-“No fundo é a reflexão-acção e contribui para o desenvolvimento profissional do professor”</p> <p>-“Confesso que só lhe dei o devido valor no estágio do Mestrado talvez por já estar mais “crescida” em termos profissionais, por já ter interiorizado e beneficiado das vantagens pessoais e profissionais do educador/</p>	<p>-“Temos à nossa frente vinte e tal pessoas diferentes”</p> <p>-“A pessoa tem de ir reflectindo sempre e estar sempre com muita atenção....pronto para ver se não há nada que falhe”</p> <p>-“É essencial, nós no final do dia temos que reflectir sempre sobre o nosso trabalho”</p> <p>-“Para se ser um bom profissional na educação é sem dúvida muito importante o papel da reflexão”</p> <p>-“O portefólio do aluno-estagiário é sem dúvida um</p>	<p>-“O papel é essencial”</p> <p>-“Um professor que age sem reflectir, que durante a acção ou que sobre a acção também não reflecte, é um educador ou professor que não está disponível à reformulação...para a mudança, para a reconceptualização de toda a sua acção”</p> <p>-“Não lhes dou respostas certas...levo-os sempre a pensar”</p> <p>-“O Portfólio, a planificação [que] exige essa reflexão antes da acção”</p>

	<p>professor reflexivo e crítico”</p> <p>-“Eu acho fundamental que um professor saiba planificar, reflectir e avaliar”</p> <p>-“É fundamental como professora/educadora reflectirmos na nossa prática docente, naquilo que as crianças aprendem naquilo que elas não são capazes e o que é que nós podemos fazer para serem capazes”</p> <p>-“Parar e pensar se calhar no que estamos a fazer, o que queremos fazer e o que podemos mudar para atingir os objectivos (...) à sua velocidade e atingir um bom nível de conhecimentos e isso também se prende com a prática docente, em que não é só estar ali a debitar(...) uma pessoa tem que ver quem é que tem à frente e saber trabalhar consoante quem tem e segundo as suas necessidades”</p> <p>-“(...)o portfolio é reflexivo e nós temos que fazer sempre uma reflexão de tudo, nós observamos temos que reflectir (...)portfólio faz-nos pensar”</p>	<p>excelente meio impulsionador de reflexividade sobre a prática”</p> <p>-“A reflexão é essencial...para a vida, não só como profissionais...em tudo devemos ter um tempo de reflexão”</p>	<p>-“Para reflectir há que ter uma disponibilidade interior (...) fazer uma avaliação honesta de nós mesmos, quer dizer , do nosso trabalho, da nossa prática “</p> <p>-“(...)a necessidade interior de reflectir, de por em causa o que faz, de pensar para repensar e reformular as práticas. E isso, eu sinto que as pessoas, regra geral, claro que há excepções, que regra geral têm pouca disponibilidade para o fazer.”</p> <p>-“A reflexão é uma dimensão da própria prática”</p>
--	--	--	---

Todas as inquiridas sublinham a importância que a reflexão desempenha para e na práxis. É unânime que um profissional reflexivo e crítico é um profissional mais consciente. Sustenta-se a ideia que a reflexividade é relevante para ir ao encontro das necessidades dos alunos e para desempenhar um papel contextualizado.

“É fundamental como professora/educadora reflectirmos na nossa prática docente, naquilo que as crianças aprendem naquilo que elas não são capazes e o que é que nós podemos fazer para serem capazes”

Portanto, a reflexão é vista pelas inquiridas como veículo para melhorar a práxis e como preponderante para o desenvolvimento profissional. A sua relevância na prática do docente é indiscutível para todas as inquiridas. Estagiárias e Cooperantes referem que a prática reflexiva é essencial para compreender a própria acção e serve para reconstruí-la e melhorá-la.

As inquiridas sublinham ainda que uma importante ferramenta que ajuda indubitavelmente a reflexão é o portefólio. Todas as inquiridas referem a sua tremenda utilidade e preponderância na promoção do acto reflexivo e crítico da própria prática.

As Supervisoras realçam que é uma constante preocupação, ajudar à formação de um aluno reflexivo, mas constata-se que nem todos os alunos estão preparados (capazes) para esse processo. Elenca-se que a reflexão é uma dimensão da própria prática e por isso, indispensável.

“Para reflectir há que ter uma disponibilidade interior (...) fazer uma avaliação honesta de nós mesmos, quer dizer, do nosso trabalho, da nossa prática “

CAPITULO VI

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1- CONCLUSÃO

“Uma perspéctica de aprendizagem (...)requer professores emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados”

(Day,2001,p.319)

Neste último capítulo pretendemos apresentar as principais conclusões retiradas da análise dos dados recolhidos dentro de cada um dos grupos e entre os grupos, respondendo ao nosso problema de investigação e às questões que traçámos no início deste trabalho empírico. Passamos então à análise dos resultados individualizada de cada questão de investigação.

1.1- RESULTADO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

- 1- Serão as acções e orientações do Supervisor e do educador cooperante suficientemente construtivas de modo a auxiliar o delinear de concepções sobre a educação de infância e sobre o tornar-se educador? Que representações detêm os educadores-estagiários sobre a acção supervisora e a prática pedagógica?**

Relativamente à primeira questão de investigação podemos, através da análise dos dados, depreender que as alunas representam as acções e concepções preconizadas pelas supervisoras. As inquiridas referem que se sentiram muito próximas das

supervisoras pelos seus métodos construtivistas, apoiantes e *andaimadores*. Verificamos, em contra partida, que as acções e orientações das cooperantes somente são consideradas relevantes, pelas alunas, a um nível prático, já que em termos teóricos as inquiridas referem que pouco foram influenciadas.

Julgamos que as acções preconizadas, sobretudo pelas supervisoras favoreceram em grande parte não só as concepções teóricas, quanto a possíveis modelos curriculares na educação de infância, como também permitiram através das acções desafiadoras e questionadoras, fomentar o pensamento crítico e reflexivo da sua acção. As alunas manifestaram o seu agrado face às acções e orientações das Supervisoras, a sua constante disponibilidade e exigência mas, acima de tudo, a postura questionadora e o incentivo à reflexividade. Os dados revelam que, apesar de as alunas passarem mais tempo com as cooperantes foram as acções das supervisoras que mais influencia exerceram na socialização profissional das alunas e, por conseguinte, na construção de um quadro conceptual acerca da profissão.

Os dados corroboram que tanto as acções das supervisoras, como as acções das cooperantes, apesar de a um nível diferenciado, contribuem para o delinear de concepções acerca da profissão e para a construção de um perfil docente. Portanto contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal das alunas promovendo o pensamento crítico, reflexivo e motivando as alunas a investigar sobre a prática educativa conduzindo as formandas à (re)conceptualização de saberes.

2- Que aprendizagens foram retiradas (por parte dos alunos-estagiários) do estágio?

A maioria das inquiridas refere que o estágio fora preponderante para a consolidação de aspectos teóricos mas, acima de tudo, de aspectos práticos, até porque algumas alunas nunca tinham tido uma experiência prática, ou de uma prática pedagógica tão longa. As alunas inquiridas elencam que o estágio fora importante sobretudo porque permitiu consolidar o conhecimento prático, fundamental para a prática futura.

3- De que forma o estágio e a relação com o supervisor e o educador cooperante contribuíram para a enriquecimento pessoal e a construção do desenvolvimento profissional?

Todas as inquiridas fazem eco das relações positivas que vivenciaram, apesar de as supervisoras referirem nem sempre concordar com as práticas utilizadas e observadas na prática profissional das cooperantes. Neste caso específico, as inquiridas salientam a boa relação que se estabeleceu entre os intervenientes no processo superviso, tendo sido esta relação positiva fundamental quer para o sucesso da prática pedagógica final das alunas, nomeadamente para a configuração de representações sobre a prática. As cooperantes sempre assumiram um papel de apoio o que favoreceu em grande medida as aprendizagens das alunas. A boa relação entre a supervisora e a cooperante permitiu criar as condições perfeitas para que as alunas se desenvolvessem pessoal e profissionalmente e desenvolvessem e consolidassem um quadro conceptual sobre a profissão.

“Reflectir, pensar, aprender a pensar, conhecer, metaconhecer, aprender, aprender a aprender, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente são ideias recorrentes cada vez mais (...) actantes na vida, na dinâmica das organizações, que exigem novas concepções e, conseqüentemente, outras (...) [formas] de acção” (Alarcão,2000,p.58).

Verificamos pelas intervenções das cooperantes, que o acto reflexivo é percebido como veículo de renovação e consciencialização sobre a prática, Será de sublinhar que no caso da EDC2, conseguimos apurar por via das observações, que a reflexão é também levada a cabo com o grupo de crianças na no final de cada dia, no período da tarde.

Como nos diz Perrenoud:

“A preguiça intelectual inibe a prática reflexiva. Esta ultima representa um trabalho do espírito, tanto na essência da acção como no momento posterior a ela. Ainda que esse trabalho seja livremente escolhido e vivenciado (...)” (2002,p.52)

4- Relativamente aos docentes, seguem algum modelo de supervisão específico para orientação do estagiário? Como é que este modelo (se é que existe), se reflecte no estágio e no estagiário?

Relativamente a esta questão, apuramos que tanto as educadoras cooperantes como as supervisoras não assumem um modelo pedagógico específico. As cooperantes manifestam uma maior inclinação por modelos curriculares activos e as supervisoras manifestam uma inclinação para pedagogias construtivistas.

O nosso problema de investigação, como mencionámos por diversas vezes ao longo do presente trabalho, focou-se na questão de querer compreender de que forma o acompanhamento dos professores mais experientes (Supervisor e educador cooperante) poderia contribuir para a formação de uma praxis reflexiva e científico-pedagógica das futuras educadoras de infância.

Para esta questão, e tendo em conta a análise de todos os dados, das observações e das notas de campo, julgamos que uma práxis baseada no questionamento, na problematização e na reflexão, é a que mais contribui quer para o desenvolvimento profissional do aluno, quer para o seu enriquecimento pessoal. Estas práticas, que subentendem filosofias humanistas e construtivistas, já que percebem o sujeito como actor e construtor do seu conhecimento, permitem ampliar as conceptualizações sobre a prática e impulsionam não só a acção colaborativa como também a acção investigativa. Confirmamos que, nos casos investigados, estas acções permitiram um aumento do desenvolvimento e da identidade profissional das alunas-estagiárias e do aprendizado, para além de uma melhor consciencialização da própria prática. Conseguimos ainda apurar que as acções das supervisoras foram de tal modo preponderantes e significativas que possibilitaram não só o aumento da consciencialização como ainda um aumento das capacidades críticas das alunas, já que estas não se deixaram influenciar pelas concepções teóricas das cooperantes e que se traduzem, inevitavelmente, na prática que preconizam. Sublinha-se que as acções praticadas também demonstraram que permitiram conduzir as alunas a uma maior independência.

2- CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Às vezes penso nisto como um tear, há muitas linhas, muitas cores, e depois há a trama que entrelaça tudo aquilo e faz com que as coisas não sejam uma manta de retalhos, mas que tenham um padrão que se vai mudando, alterando, mas que tem uma certa continuidade, não é? É estruturado, tem textura, tem luz e pronto...”

(citado em Vasconcelos, 2007, p.6)

Muito poderíamos elencar sobre tudo o que foi narrado e observado e ainda assim, o que mais ressalta neste trabalho empírico é as acções construtivas das supervisoras que participaram no presente estudo e que com estas o enriqueceram quer pelas acções, quer pelas partilhas que fizeram connosco.

As acções de acompanhamento, os andaimes que foram colocados ao longo dos meses de acompanhamento da prática pedagógica final das alunas permitiu que estas adquirissem e (re)definissem o seu quadro conceptual sobre profissão.

Estamos cientes de que o estudo de caso acarreta algumas limitações, já que as acções observadas e investigadas não podem ser generalizadas. Ainda assim, julgamos ser emergente repensar as acções e pedagogias levadas a cabo pelos supervisores. Tendo em conta as manifestações negativas que as alunas fizeram sobre o acompanhamento tradicional levado a cabo pelos supervisores do 1º ciclo, reforçamos a ideia de que o construtivismo social, que pressupõe uma posição andaimadora do professor supervisor, aumenta a probabilidade do sucesso das alunas na prática pedagógica final (estágio).

Relembramos as palavras de Vasconcelos relativamente ao processo de *scaffolding* que já foi mencionado por diversas vezes em instâncias anteriores, quando profere que:

“Este conceito de parceria adulto/criança pode ser aplicado à relação supervisor/supervisando (...) ajudando-nos a clarificar o papel do supervisor como pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisando para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento e o levem a executar «funções» de ordem superior” (Vygotsky, 1956, citado por Rogoff e Wertsch, 1984, citado em Vasconcelos, 2007, p.6)

Evidenciou-se e confirmou-se, ainda, com o presente trabalho, que os casos observados vão ao encontro do artigo 19º do decreto-lei de Abril de 2002 que prevê que os educadores cooperantes deverão deter ou uma formação especializada em supervisão

ou experiência profissional em supervisão e que, tal como prevê o presente artigo, os supervisores da escola de formação deverão apoiar os educadores cooperantes quer ao nível do seu desenvolvimento profissional, quer facultando orientações no âmbito da formação de futuros docentes (Vasconcelos,2009).

Para finalizar, as evidencias das observações e das entrevistas permitem-nos concluir que, ao nível da formação, apesar dos anos de serviço muito similares, patenteia-se uma clara diferenciação no discurso científico-pedagógico das cooperantes já que as educadora com mais formação apresentam um discurso mais claro, uma maior consciencialização e uma prática mais assertiva e responsiva (que vão ao encontro das necessidades dos alunos). Esta assunção também é corroborada ao nível do discurso das alunas, as alunas com mais formação apresentam um pensamento mais estruturado e crítico acerca da profissão. Já nas supervisoras não conseguimos denotar quaisquer diferenças, apresentam um discurso científico-pedagógico muito similar e também altitudinal (apesar da discrepância ao nível da formação superior).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão,I.(1996).*Formação Reflexiva de Professores*.Porto:Porto Editora
- Alarcão,I.& Tavares,J.(2003).*Supervisão da Prática Pedagógica*.(2ªed.).
Coimbra:Almedina
- Arends,R.(1995) *Aprender a ensinar* .Lx: McGraw-Hill.
- Cardona,J.(1997).*Para a História da Educação de Infância em Portugal*.Porto:Porto Editora
- Conselho Nacional de Educação. (2010). *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários*. Conselho Nacional de Educação.
- Dahlberg,G.,Moss,P.,& Pence,A.(2003).*Qualidade na Educação da Primeira Infância:perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre:Artmed
- Day,C.(2001).*Desenvolvimento Profissional de Professores:Os desafios da aprendizagem permanente*.Porto:Porto Editora
- Estrela,M.&Estrela,A.(2001) *IRA-Investigação,Reflexão,Acção e Formação de Professores:Estudos de Caso*.Porto:Porto Editora
- Flores,M. & Simão,A.(2009) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*.Mangualde:Edições Pedago
- Katz,L.(1995).Talks with Teachers os Young Children.Norwood,New Jersey.Ablex
- Lima,J.&Pacheco,J. (2006).*Fazer Investigação:Contributos para a elaboração de dissertações e teses*.Porto:Porto Editora
- Nóvoa,A.(2007).Vidas de Professores.(2ªed.).Porto:Porto Editora
- Mesquita-Pires,C.(2007). Educador de Infância: Teorias e Práticas.Porto:Profedições
- Oliveira-Formosinho,J.(2002a)..*A Supervisão na Formação de Professores I*.Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho,J.(2002b).*A Supervisão na Formação de Professores II*..Porto: Porto Editora

- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S., (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2001). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. São Paulo: Artmed
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007) *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão*. (3ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Siraj-Blatchford, I. (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lx: Texto Editores
- Shonkoff, J., & Meisels, S., (2000). *Handbook of early childhood intervention*. (2ª ed.). Cambridge: University Press
- Vasconcelos, T. (2009) *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lx: ed. Colibri
- Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2002). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*. Lx: Educa

Anexos

ANEXO 1- GUIÕES DAS ENTREVISTAS

i. GUIÕES DAS ENTREVISTAS

ii. ENTREVISTA AOS ESTAGIÁRIOS

Problema de Investigação	Questões de Investigação	Questões de Entrevista
De que maneira o acompanhamento dos professores mais experientes (Supervisor e educador cooperante) pode contribuir para a formação de uma futura praxis reflexiva e científica das futuras educadoras de infância.	<p>a. Serão as acções e orientações do Supervisor e do educador cooperante suficientemente construtivas de modo a auxiliar o delinear de concepções sobre a educação de infância e sobre o tornar-se educador? Referimo-nos à construção da identidade profissional, que muitas vezes é influenciada pela vivência do período de estágio.</p> <p>b. Que representações detêm os educadores-estagiários sobre a acção supervisora e a prática pedagógica?</p> <p>c. Que aprendizagens foram retiradas (por parte dos alunos-estagiários) do estágio?</p> <p>d. De que forma o estágio e a relação com o supervisor e o educador cooperante contribuíram para a</p>	<p>1-O que significa para si ser educador de infância?</p> <p>2-Simpatiza com algum modelo curricular específico?</p> <p>3-O que entende por infância e educação?</p> <p>4-Como se sentiu enquanto estagiária?</p> <p>5-Como considerou o seu estágio?</p> <p>6-Na sua opinião, conseguiu conjugar as suas concepções teóricas com a sua prática?</p> <p>7-Como sentiu a parceria com o educador cooperante?</p> <p>8-Na sua opinião, o trabalho com o professor cooperante influenciou as suas concepções pedagógicas?</p> <p>9-Qual a sua percepção acerca da supervisão durante o período de estágio?</p> <p>10-Na sua opinião, o trabalho com o professor</p>

	<p>enriquecimento pessoal e a construção do desenvolvimento profissional?</p> <p>e. Os docentes, seguem algum modelo de supervisão específico para orientação do estagiário?</p> <p>f. Como é que este modelo (se é que existe), se reflecte no estágio e no estagiário?</p>	<p>supervisor influenciou as suas concepções pedagógicas?</p> <p>11-Sentiu que o professor supervisor desempenhou um papel preponderante e construtivo no seu estágio?</p> <p>12-Sentiu que o seu estágio a preparou de certa forma para a prática docente?</p> <p>13-Em que medida o seu estágio influenciou a sua concepção acerca desta profissão?</p> <p>14-Considera que durante o seu estágio foram criadas condições para que desenvolvesse um pensamento divergente e reflexivo?</p> <p>15-O que entende por reflexão e prática docente?</p> <p>16-Quais foram as principais acções/métodos por parte do supervisor que, no seu entender, impulsionaram uma maior reflexividade sobre a prática?</p> <p>17-Quais foram as principais acções/métodos por parte do educador cooperante que, no seu entender, impulsionaram uma maior reflexividade sobre a prática?</p> <p>18-Considera a investigação acção relevante para a resolução</p>
--	--	---

		<p>de problemas na prática?</p> <p>18-Na sua opinião, considera frutífero que haja uma trabalho colaborativa durante o estágio e, posteriormente na sua práxis?</p> <p>19-Considera que a utilização de portfolios uma ferramenta útil para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo? Em que medida?</p>
--	--	--

iii. ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS COOPERANTES

Problema de Investigação	Questões de Investigação	Questões de Entrevista
De que maneira o acompanhamento dos professores mais experientes (Supervisor e	a. Serão as acções e orientações do Supervisor e do educador cooperante suficientemente construtivas de modo a auxiliar o delinear de concepções sobre a educação de infância e sobre o tornar-se educador? Referimo-nos à construção da identidade profissional, que muitas vezes é	<p>1-O que significa para si ser educador de infância?</p> <p>2-Simpatiza com algum modelo curricular específico?</p> <p>3-O que entende por infância e educação?</p> <p>4-Costuma receber estagiários na sua sala?</p> <p>5- Há quanto tempo recebe estagiários?</p>

<p>educador cooperante) pode contribuir para a formação de uma futura praxis reflexiva e científica das futuras educadoras de infância.</p>	<p>influenciada pela vivência do período de estágio.</p> <p>b. Que representações detêm os educadores-estagiários sobre a acção supervisora e a prática pedagógica?</p> <p>c. Que aprendizagens foram retiradas (por parte dos alunos-estagiários) do estágio?</p> <p>d. De que forma o estágio e a relação com o supervisor e o educador cooperante contribuíram para a enriquecimento pessoal e a construção do desenvolvimento profissional?</p> <p>e. Os docentes, seguem algum modelo de supervisão específico para orientação do estagiário?</p> <p>f. Como é que este modelo (se é que existe), se reflecte no estágio e no estagiário?</p>	<p>6-O que entende por supervisão pedagógica?</p> <p>7-Considera importante que exista supervisão durante a prática pedagógica final?</p> <p>8- No seu entender qual é a função do Educador Cooperante durante a prática pedagógica? Dê um exemplo representativo</p> <p>9-Enquanto Educadora Cooperante, como gere a acção supervisiva dos seus estagiários? Exemplifique</p> <p>10-Como lida com situações adversas/problemáticas durante o período de estágio? Exemplifique</p> <p>11-Na sua opinião, qual a relevância da supervisão na construção de um desenvolvimento profissional?</p> <p>12-Considera que a investigação-acção é relevante para a prática docente?</p> <p>13-Para si, qual o papel da reflexão na prática docente?</p> <p>14-Quais foram, no seu entender, as principais acções/métodos impulsionam no aluno-estagiário uma maior reflexividade sobre a prática?</p>
---	--	---

		<p>15-Considera a investigação acção relevante para a resolução de problemas na prática?</p> <p>16-Na sua opinião, considera frutífero que haja uma trabalho colaborativa durante o estágio e, posteriormente na práxis?</p> <p>17-Considera que a utilização de portfolios é uma ferramenta útil para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo? Em que medida?</p>
--	--	---

iv. ENTREVISTA ÀS SUPERVISORAS

Problema de Investigação	Questões de Investigação	Questões de Entrevista
De que maneira o acompanhamento dos professores mais experientes (Supervisor e educador cooperante) pode contribuir para a formação de uma futura praxis	a. Serão as acções e orientações do Supervisor e do educador cooperante suficientemente construtivas de modo a auxiliar o delinear de concepções sobre a	<p>1-O que significa para si ser educador de infância?</p> <p>2-Simpatiza com algum modelo curricular específico?</p> <p>3-O que entende por infância e educação?</p> <p>4- Há quanto tempo orienta</p>

<p>reflexiva e científica das futuras educadoras de infância.</p>	<p>educação de infância e sobre o tornar-se educador? Referimo-nos à construção da identidade profissional, que muitas vezes é influenciada pela vivência do período de estágio.</p> <p>b. Que representações detêm os educadores-estagiários sobre a acção supervisora e a prática pedagógica?</p> <p>c. Que aprendizagens foram retiradas (por parte dos alunos-estagiários) do estágio?</p> <p>d. De que forma o estágio e a relação com o supervisor e o educador cooperante contribuíram para a enriquecimento pessoal e a construção do desenvolvimento profissional?</p> <p>e. Os docentes, seguem algum modelo de supervisão específico para orientação do estagiário?</p> <p>f. Como é que este modelo (se é que existe), se reflecte no estágio e no estagiário?</p>	<p>estagiários?</p> <p>5-O que entende por supervisão pedagógica?</p> <p>6- No seu entender qual é a função do Supervisor?Dê um exemplo representativo</p> <p>7-No seu entender,como gere a sua relação com os cooperantes?</p> <p>8-Enquanto Professora Supervisora, como gere a acção supervisiva dos seus estagiários? Exemplifique</p> <p>9-Como lida com situações adversas/problemáticas durante o período de estágio? Exemplifique</p> <p>10-Na sua opinião, qual a relevância da supervisão na construção de um desenvolvimento profissional?</p> <p>11-Considera que a investigação-acção é relevante para a prática docente?</p> <p>12-Para si, qual o papel da reflexão na prática docente?</p> <p>13-Quais foram, no seu entender, as principais acções/métodos impulsionam no aluno-estagiário uma maior reflexividade sobre a prática?</p> <p>14-Considera a investigação acção</p>
---	--	---

		<p>relevante para a resolução de problemas na prática?</p> <p>15-Na sua opinião, considera frutífero que haja uma trabalho colaborativa durante o estágio e, posteriormente na práxis?</p> <p>16-Considera que a utilização de portfolios é uma ferramenta útil para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo? Em que medida?</p>
--	--	---

ANEXO 2- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

48 anos, educadora de infância.

“Comecei por tirar o curso de formação na Maria Ulriche fiz o complemento, foi mais um ano, no Piaget. O que significa para mim ser educador de infância... é ao estar com as crianças, com as mais pequeninas facilitar-lhes tudo o que possa promover o seu desenvolvimento. É fazê-las crescer é dar-lhes todas as possibilidades de experimentarem e de apreciarem, o que a vida lhes possa proporcionar.”

“Eu não tenho nenhum modelo curricular com que me identifique muito especificamente, em todo o caso há coisas, bocadinhos de um e de outro que eu sou capaz de ir buscar, mas não há nada, não há nenhum modelo curricular específico com que eu me identifique mais.”

“Não...Sim, talvez a base seja essa, seja João de Deus. Mas depois temos, sou eu e outra educadora da Maria Ulriche e há mais outra do Piaget e outra da Universidade do Minho, portanto como tá a ver agora tá tudo bastante diversificado.”

“A minha filosofia de educação é aquilo que eu lhe disse à bocadinha...é, eu acho que é proporcionar às crianças o máximo de experiências, eu julgo que é preciso sempre ao mesmo tempo dar-lhes bastante afecto mas para mim eu acho que isso é muito importante e acho que desde pequeninos eles devem ser habituados a respeitar, a ouvir a saber partilhar, a saber ajudar o outro, a ser sensível ao outro e basicamente é isso que eu inculco nos meus alunos.”

“Pronto, sempre que o colégio solicita nós temos recebido estagiárias. (...) Eu tenho vindo a receber, há anos que sim, há outros que não, pronto, mas sempre que tem sido solicitado eu tenho recebido. Não sei precisar há quanto tempo mas já recebi uma boa meia dúzia de estagiárias... não sei muito bem.”

“ A Supervisão Pedagógica, pronto, é também, é o que eu digo às estagiárias...aqui vocês podem experimentar com rede», com rede naquela...podem experimentar e têm sempre alguém que as apoia , que lhes ...se for preciso agarrar um bocadinho...pronto. Ajudar e deixar que as pessoas experimentem mesmo mas aqui neste caso comigo,

estão apoiadas, não é, pronto, quando eu vejo que por exemplo as estagiárias ao princípio ainda têm alguma dificuldade em dominar o grupo e aquilo começa a tomar. A pessoa intervém, pronto se estivessem sozinhas era muito complicado e era difícil não é, pronto, por isso eu acho que é o ajudar, é o proporcionar e , pronto, neste caso eu digo-lhes sempre, todas as duvidas tudo o que tenham...queiram saber, portanto é, ajudar, é proporcionar ao outro uma vivência positiva. Pronto, e eu ponho as pessoas à vontade e não há constrangimentos, pronto aquilo que eu vou achando evou dizendo...«olha melhora aqui, toma atenção acolá», pronto, e deixar que a pessoa experimente não é.”

“Eu acho que é fundamental e quanto mais melhor, eu acho, eu no meu curso tinha durante, o meu curso era na altura três anos. No primeiro ano eram estágios praticamente de observação, no segundo já com alguma intervenção e o terceiro era todo estágio, eu acho que isso dá uma bagagem grande à pessoa, pronto ao profissional, eu acho que é o quanto mais melhor.

Normalmente a estagiaria faz a actividade, eu normalmente estou sentada, pronto, evou observando....este ano por acaso ainda não, o ano passado registava, este ano ainda não, têm sido coisas mais curtinhas ainda não...vou registando para não me esquecer da quilo que vou observando e depois no fim da manhã, normalmente, conversamos. Eu pergunto como ela se sentiu, o que é que ela achou, pronto, e depois digo aquilo que eu acho...aquilo que, pronto, ainda hoje a estagiária fez, eu achei que do ponto de vista pedagógico as coisas estavam lá todas, achei só que ela tem que tomar atenção ao grande grupo arranjar estratégias porque eles também ainda são pequeninos de não os deixar dispersar muito, chama-los de vez em quando impor sempre as regras necessárias, pronto, eles com uma pessoa nova vão sempre experimentando mais um bocadinho e são pessoas diferentes, pronto. Vou lhe dando essas “dicas” para ela, pronto, depois numa futura intervenção.

Graças a deus nunca me aconteceu e eu peço sempre que as pessoas sejam frontais no sentido se não se sentem bem por alguma razão digam abertamente se seu também sentir alguma coisa...mas nunca me aconteceu.

Eu acho que para elas é dar-lhes mais elementos de como hão de melhorar ao fim ao cabo elas estão a experimentar e vão tendo a opinião de uma pessoa que já tem

experiência não é...basicamente é isso é elas absorverem o máximo de informação e que o profissional que está com elas lhe vai transmitir.

Acho que sim, a pessoa tem que se manter sempre actualizada, é bom ver coisas diferentes, experimentar também coisas diferentes, uma pessoa não se acomodar...corre-se muito esse risco.

A reflexão na prática docente, eu acho que tem que ser uma reflexão como é que eu estou naquele grupo, como é que eu sinto o grupo, basicamente é isso eu acho que a pessoa tem que ir sempre ajustando aquilo que faz, como faz, porque temos à nossa frente vinte e tal pessoas diferentes e às vezes há meninos que pela sua maneira de ser nos escapam um bocadinho e uma pessoa chega ao fim e ...espera como foi hoje o dia, é pá aquele passou-me...aquele miúdo, eu acho que a pessoa tem de ir reflectindo sempre e estar sempre com muita atenção....pronto para ver se não há nada que fale no sentido em que as coisas não nos passem muito ao lado, estar mesmo envolvida e estar...e também as vezes...agi com aquele assim por que é que eu não fiz de outra maneira...pronto. Ou até às vezes...podia ter agido...pronto...

Depois nos registos que ela vai fazendo, vou me apercebendo disso, que ela toma consciência que ela toma consciência daquilo a que eu a chamei à atenção e pensa em melhorar e pensa em fazer diferente.

Eu acho que sim, às vezes vemos as coisas, acho que o facto de a pessoa ler, informar-se faz-nos ver que podem haver outras maneiras de dar a volta a uma situação, pronto é importante, eu acho que é bom...eu acho que o ser educadora de infância é muito absorvente uma pessoa chega a uma altura em que pensa...«tenho que» desligar, quer fazer, fora da escola, quer fazer tudo menos coisas que tenham a ver com crianças, com pedagogias e psicologias e afins. Mas agora, depois também passado muito...a pessoa vai estando na profissão vai tendo mais consciência das coisas e procura se calhar...deixa ver e há experiências agora que se relatam muito importantes e que nos dão bastante apoio.

“ Acho que sim, acho que é muito importante, pronto, o trabalho de equipa é sempre muito importante, o trabalho durante o estágio...acho que tudo o que nos vem ajudar, tudo o que nos vem facilitar as coisas. Nós trabalhamos muito, até porque temos dois

grupos de cada idade e trabalhamos muito em conjunto e pronto e depois o grupo das educadoras também...é o juntar, unir ideia, é unir esforços para resolver problemas ...é bastante importante e aqui trabalhamos muito assim.

Acho que é bom, acho que sim, sim, pronto, porque uma pessoa vai lendo o que já fez, vai procurar o que fez e pronto, pode sempre encontrar «aqui fiz assim» pronto acho que é mais um instrumento que pode ajudar de facto a que se superem dificuldades ou que se vá relembrando o que se fez.

Portanto, a idade, fiz 53 anos em Abril. A minha profissão é portanto, Ed.de Infância, as minhas habilitações literárias eu tenho o curso de educadores de infância pelo método João de deus que na altura era o bacharelato e posteriormente fiz uma licenciatura em ciências da educação na facultade de psicologia e ciências de educação da universidade de lisboa.

Em relação aos anos de profissão que tenho, portanto, completo este ano 26 anos de profissão. Portanto, no final deste ano lectivo completo 26 anos.

Educadora de infância, isto é realmente, a resposta trás nos muita...como é que eu hei-de dizer ...é assim, ser educador de infância, primeiro temos que ter um perfil, a pessoa tem que ter um perfil para ser educador de infância tem que ser uma pessoa realmente vocacionada e que tenha muita sensibilidade, tem de ser tolerante mas também firme ao mesmo tempo e gostar realmente daquilo que faz, gostar de crianças e ser uma pessoa muito paciente. Como estava a dizer à bocado, tolerante, paciente...tem que ser uma pessoa bem formada...tem que ser uma pessoa que defenda os valores mais importantes que nos devemos, principalmente quando trabalhamos com crianças preservar....trabalhamos com muitos valores e devemos transmiti-los também e é...ser educadora de infância é uma responsabilidade muito grande, porque, o que eu sinto é, as crianças que nós recebemos estão a crescer e as crianças são uma esponja, portanto, o educador de infância tem que ser um bom modelo, já sabemos que não conseguimos um modelo perfeito, todos nós falhamos...não somos perfeitos e nós muitas vezes também e somos humanos, erramos muitas vezes ,mas temos, se tivermos consciência disso tentar melhorar sempre a nossa prática, mas penso que temos que reflectir também muito sobre a nossa prática e temos que...porque as crianças estão em desenvolvimento e é aqui que elas adquirem os alicerces, portanto, é como uma casa

não é que nós começamos sempre pelos alicerces e eles têm que estar sempre muito consistentes , não é?! Porque se não a casa, quando chegar ao telhado pode cair. E, então, com as crianças passa-se o mesmo temos que lhe transmitir, portanto, toda a aprendizagem, tudo o que a criança faz para se desenvolver, portanto, assenta em alicerces e esses têm que ser sólidos e é aqui que começa e as crianças absorvem tudo, são uma esponja e nós temos que ser os melhores modelos para elas porque elas tentam fazer tudo o que nós fazemos, que nós transmitimos. O Educador de infância tem que ser uma pessoa calma que transmita segurança, a criança tem que se sentir num ambiente seguro aqui no Jardim de Infância mas lá está e também tem que crescer com regras tem que haver disciplina para se encontrar o equilíbrio e a harmonia. E é uma profissão muito bonita. A minha formação inicial é realmente educadora de infância mas depois fiz o segundo curso que é a licenciatura em ciências de educação, que é o segundo curso, portanto, comecei de raiz e foram cinco anos mas eu nunca quis deixar a minha formação inicial que é nessa profissão que eu me sinto vocacionada, que eu tenho perfil para estar com os meninos, portanto, no Jardim de infância é isso que eu gosto de fazer, portanto, podia ter enveredado por outro caminho, mas não, nunca deixei a minha formação inicial porque é aqui que eu me sinto bem, que eu me sinto realizada profissionalmente. E, é assim, nunca me canso de estar aqui com eles e sinto até que as horas passam rapidamente nunca consigo fazer tudo aquilo que queria fazer porque o tempo passa a correr e nem dou conta do tempo passar nunca estou a olhar para o relógio se já esta na hora de acabar. E sinto-me feliz aqui e as crianças fazem-me feliz porque podemos ter mil e um problemas, mas passamos o portão do JI e entramos aqui nós esquece-mos todos os nossos problemas...o que temos cá fora esquecemos, elas absorvem-nos muito. Estamos sempre a aprender, aprendemos com elas e elas aprendem connosco. E então ser educadora de infância é tudo isto é um conjunto de coisas muito importantes e depois que cada um também terá que sentir.

O essencial é isso, o educador de infância tem que ser uma pessoa com perfil, tem que ser uma pessoa vocacionada, tem que ser uma pessoa calma, que transmita segurança, harmonia, uma pessoa que tem que saber aquilo que tiz, que tem que fazer sempre muitas reflexões sobre o seu trabalho e tem que pesquisar e tem que estar em constante aprendizagem, não pode parar na profissão tem que estudar e fazer pesquisas e reflectir e ler e trabalhar muito nesta área para poder desenvolver um bom trabalho na sala porque, apesar de serem crianças muito pequeninas que nós temos mas elas estão precisamente a desenvolver-se e estão, portanto em desenvolvimento e nesta fase é

muito importante. Tudo o que elas aprendem aqui no Jardim de Infância vão lhes ficar para a vida e temos que ser um bom modelo.

É assim, eu, no fundo, até sigo vários modelos, não tenho um modelo específico. Eu tirei o curso na João de Deus...há um modelo da João de Deus que é o modelo curricular específico da João de Deus, mas eu não o aplico na íntegra, portanto, porque nós aqui não estamos com a cartilha maternal, mas podemos aproveitar os materiais de matemática que são muito bons, os calculadores multi-básicos, o quiseneque também se pode trabalhar ... mas podemos aplicar algumas coisas do método, mas também utilizo o movimento da escola moderna, a pedagogia do projecto, sigo vários modelos e tenho me dado muito bem com isso, retiro o melhor de cada um deles, portanto, retiro a essência e não se pode dizer que um é melhor do que outro, todos eles nos ajudam a completar e complementam-se, não é?

Acho que também aqui vou buscar um bocadinho de cada, não sigo só uma, portanto vou buscar um bocado de cada e complementam-se.

É assim, eu costumo receber aqui, eu ainda trabalhei cinco anos na João de Deus e, portanto, recebo estagiários, até do próprio curso dos educadores de infância João de Deus, desde que vim para esta escola, para este JI é que eu tenho recebido realmente muitos estagiários e sou educadora cooperante do Piaget, sempre que aparecem, eu recebo as pessoas com bastante agrado porque é sempre bom. Primeiro é bom para nós porque estamos sempre em aprendizagem, também aprendemos com os estagiários porque também trazem novas teorias outras metodologias de trabalho algumas se calhar mais actualizadas...não é?! E, nós, aprendemos assim como eles também aprendem connosco...é sempre uma mais valia para todos, quer para eles, quer para nós. Eu gosto de recebe-los porque ...também dar oportunidade a essas pessoas...também gostava que me a dessem a mim, também fiz estágios e também precisei de estagiar e eu também fiquei contente que me aceitassem como estagiária portanto também gosto de receber o estagiário e é a tal coisa, nós estamos sempre a aprender, aprendemos todos.

...Para aí há três ou quatro anos para cá.

A supervisão pedagógica, o que eu entendo é portanto alguém que portanto se especializa nesta área e que tem o papel dessa pessoa é ir a andar no terreno, não é, ir aos JI e às escolas e verificar qual é a pedagogia e como o profissional de educação trabalha e fica e verifica as suas planificações, quer semanais, quer mensais, se tem um plano anual de actividades, se desenvolvem algum projecto de sala, se cumpre o projecto educativo do agrupamento, penso que é a função do supervisor pedagógico, se realmente as coisas estão a correr bem, não é?!

A função do educador cooperante é precisamente, primeiro, receber o estagiário, penso que o ed, cooperante deve por o estagiário assim com uma certa à vontade, mostrar disponibilidade em ajudar, partilhar os seus instrumentos de trabalho, quer as planificação quer os projectos, quer as fichas de avaliação que se fazem no final de cada período às crianças, não é?! Partilhar todos os seus instrumentos de trabalho, coloca-lo à vontade no sentido de que a pessoa está ali para o ajudar, mostrar-se disponível, atento e de certa forma fazer com que o estagiário, sempre que tenha alguma dúvida que a coloque e a pessoa conversar logo na altura, se houve alguma coisa que não ficou muito esclarecida para a pessoa não ficar bloqueada, eu acho que deve haver uma abertura para isso, e também deve planear com os estagiários, ajudá-los a planear com ele. Portanto e pô-lo sempre ocorrente daquilo que se vai fazer não é, portanto planificar no dia anterior, deve de se ter uma conversa um pequeno tempo de relexão para o ajudar também se ele tiver que preparar alguma aula ou preparar algum tema e no final do dia fazer um balanço do que se fez, o que correu melhor ou pior, penso que é assim, trabalhar em equipa, partilhar e ajudar, haver disponibilidade, porque às vezes há pessoas que não se mostram tão disponíveis, recebem estagiários assim de uma forma...que não os deixam tão à vontade e as pessoas acabam por ter assim uma certa timidez de colocar determinadas questões. Eu acho que o estagiário também tem que saber aquilo...com o que conta não é?! Tem de haver um plano do dia, daquilo que se vai fazer, no final do dia “olha amanhã estou a pensar dar este tema assim e olha, se estiveres interessada, também se quiseres preparar em conjunto comigo, tu das uma parte e eu dou outra e depois fazemos uma reflexão final.

Sim, pelos orientadores de estágio acho que é importante também para eles terem um feedback quer do educador, quer do estagiário para depois em conjunto conseguir os objectivos pretendidos dessa prática eu acho que é muito importante. O orientador de

estágio que está a orientar o seu estagiário precisa de ir ao terreno saber como o estagiário está, saber se está a correr tudo bem, se está à vontade, se tem também participado nos trabalhos e também nos temas que se vão desenvolvendo no dia a dia do jardim de infância e integrar-se na rotina do JI. Acho que é muito importante eles virem, para irmos todos ao encontro daquilo que se pretende porque às vezes podemos estar a pensar que estamos a ir ao encontro daquilo que a escola pretende, a escola onde o estagiário está a tirar o curso não é, e no fundo a função do orientador de estágio é orientar, se estamos no bom caminho, quer o educador cooperante, quer o estagiário para assim se conseguirem os objectivos que são pretendidos no curso, não é?!

Portanto planear em conjunto, partilhar os instrumentos que temos de planear, mostrar ao estagiário os projectos que se estão a desenvolver para que fiquem dentro do que se está a passar e depois ajudá-lo a planear, em conjunto. Depois também haver ...se o estagiário preparou, na quele dia para expor algum tema que dentro do projecto, do trabalho que estava preparado com a educadora, depois para o estagiário também realmente poder realmente participar não é, activamente e depois também haver um tempo de reflexão...onde posso melhorar, onde é que eu falhei, onde é que eu não falhei, onde estive melhor, onde estive pior. Nós às vezes quando estamos dentro das coisas às vezes não conseguimos ver e quem está por fora consegue ver melhor se temos algumas falhas ou não.

Não, por acaso nunca tive assim nenhum problema, Ah, as pessoas que aqui estiveram eram pessoas bastante responsáveis, pronto, às vezes há aquelas pessoas que são um bocadinho mais...não têm tanta iniciativa às vezes acontece e é preciso fazer, transmitir-lhe que tem que ser realmente um bocadinho mais, que não é preciso estar sempre à espera que a educadora diga o que tem que fazer ou se tem que intervir dentro de uma situação que acontece ou no recreio ou porque também às vezes a pessoa tem que ter a sua iniciativa...são mais envergonhadas e acabam por estar sempre à espera que o educador cooperante diga o que tem que fazer. Eu penso que o estagiário deve estar sempre...ser activo, mostrar interesse, ser observador, ter vontade de praticar e de fazer alguma coisa na sala de acordo com a planificação que se está a desenvolver naquele momento, acho que se deve mostrar sempre interessado, trabalhador, interventivo...

Tem sido boa...tenho dado boas notas, mas é porque as pessoas merecem. A classificação, é assim, primeiro faço a classificação que acho que devo dar, mas vou registrando, depois de me reunir sempre com o estagiário cooperante para falarmos um bocadinho sobre porque pensei dar determinada nota porque neste item dei uma nota e neste não dei...gosto sempre de explicar e de fundamentar a avaliação, mas sempre em conjunto.

A Supervisão vai ajudar o profissional de educação, porque é uma pessoa que vem de fora, mas é uma pessoa sensível e se fez essa especialização em supervisão é uma pessoa que à partida é sensível e depois vem ao terreno verificar, como é uma pessoa que vem de fora se calhar consegue ver coisas que nós não conseguimos ver...pode ajudar...nós todos precisamos às vezes saber, por outras pessoas que vêm de fora, se estamos às vezes no bom caminho, as vezes podemos estar a pensar que estamos a fazer bem e não estamos a fazer bem e eu acho que é importante essa supervisão, acho que nos ajuda na nossa profissão. Se a pessoa vai no sentido de ajudar é sempre bom, porque é uma pessoa que vem de fora no sentido de ajudar, fazer críticas construtivas, é sempre bom, porque é uma pessoa que vem de fora. Se calhar nós já estamos aqui às vezes sempre no nosso dia-a-dia e se calhar não temos ninguém de fora que nos possa dar esse feedback de alguém que vem e que também está sensível e tem uma formação específica para isso e perceber se nós realmente estamos a funcionar bem ou não e aceitar essas críticas construtivas para que possamos ser melhores profissionais de educação, e isso pode ajudar-nos a crescer enquanto profissionais de educação., porque se nós não tivermos ninguém também que venha fazer supervisão pedagógica podemos estar a cometer alguns erros que se vão consolidando e se depois não tivermos ninguém que nos diga “se calhar se não fores por esse caminho fores por este” se calhar consegues uma melhor prática”. E temos que saber aceitar isso, porque ninguém nasce ensinado, todos nós falhamos porque somos seres humanos, temos é que tentar melhorar a nossa prática, porque nós não podemos parar, quem está ligado ao ensino não pode parar no tempo, tem que estar sempre a investigar, tem que ler muito, tem que estudar, tem que fazer pesquisas, tem que fazer muita reflexão sobre a sua prática pedagógica, porque temos nas mãos crianças que se estão a desenvolver e futuramente irão ser os homens e as mulheres do futuro e tem a ver com o modelo que nós transmitimos...

É essencial, nós no final do dia temos que reflectir sempre sobre o nosso trabalho, porque só quando nos sentamos a pensar um bocadinho é que conseguimos perceber onde é que falhamos se por exemplo uma turma esteve um bocado mais agitada pode ser falha nossa, nós se calhar não transmitimos aquela segurança, não transmitimos calma e tem que haver uma harmonia no trabalho. Eu acho que uma reflexão ajuda-nos a pensar como é que correu o nosso dia e tentar perceber onde é que nós falhámos, onde é que estivemos melhor para que a nossa prática seja muito positiva, eu acho que a reflexão é essencial...para a vida, não só como profissionais...em tudo devemos ter um tempo de reflexão. Às vezes é difícil porque andamos tão atribulados com tanta coisa, corremos para um lado, corremos para o outro , temos uma vida muito agitada, com muito stresse, o contexto social em que vivemos também não ajuda e às vezes esquecemos de fazer essa reflexão , se calhar se fizéssemos mais vezes essa reflexão teríamos um mundo melhor.

Sim eu acho que sim, transmitir ao aluno estagiário a experiência, o planear em conjunto, o planear materiais, eu acho que deve haver uma partilha muito grande...a tal sensibilidade. As tais pesquisas, as tais observações no final do dia e ajudar nesse sentido, a planificação é muito importante e a reflexão...acho que não podem estar separadas...é importante.

Sim , sim, lá está, porque nós mesmo as pessoas que já tiraram os cursos há mais tempo, tem necessidade de fazer essa investigação, até porque as crianças de hoje não são as mesmas crianças de ontem, temos que perceber bem o contexto social, de onde vêm, os problemas que uma criança pode trazer de casa, das famílias, os pais...os pais aqui também têm um papel muito importante, nós também percebermos e haver uma ligação com a família. Eu acho que o JI de infância isso ainda se verifica, depois nos outros níveis de ensino isso já não se verifica tanto e é tão importante...haver a ligação da família com a escola. Os pais sentirem-se à vontade para falar, para vir à escola...isso ajuda muito a conhecer as crianças, a conhecer os seus problemas se os tiverem e eu acho que se houvesse essa ligação mesmo nos outros níveis de ensino não haveria tanto insucesso.

È assim, também temos actividades em parceria que estão contemplados no plano anual de actividades em que são conjuntas, com a escola e com o JI e fazemos...no carnaval, no magusto, no natal...existem sempre esses trabalhos...

Eu acho que é muito importante, porque no fundo, o portfolio é um diário de todo o seu percurso como estagiário, eu também tive que fazer no meu curso...vários portfólios porque, é assim, as vezes o que acontece é que estamos pouco habituados a fazer registos...nós até fazemos coisas muito boas mas se não ficarem registadas esquecem-se, não é?! E, existindo este portfolio eu acho que vocês enquanto estudantes, e até como profissionais hão de ser sempre importantes...e não perdemos informação e este portfólio no curso acho que é uma mais valia, porque ajuda a perceber e ajuda o estagiário a ter uma sequência de tudo o que foi feito e de tudo o que foi desenvolvido como estagiário na sua prática. Isso é uma ferramenta essencial porque serve de estudo futuro, ajuda a perceber aquilo que se fez e depois de registado nunca se perde essa informação e há coisas maravilhosas que se fazem e depois quando vamos recordar o portfolio diz-se assim “ai que engraçado, fiz aquilo, já nem me lembrava como tinha feito” e se formos lá encontramos e esse registo é muito importante...acho que sem dúvida é um instrumento valiosíssimo e ajuda depois também na reflexão. E até com futuros profissionais de educação também nos poderá ajudar na nossa prática.

39 anos

Trabalho aqui há 10 anos...trabalhei no particular também...6 anos...mas sempre no meso ramo...sempre na educação.

Ser educadora de infância foi sempre um sonho para mim, so que a vida dá sempre umas voltas e foi sempre deixando passar, até que chegou uma altura em que precisava de mais formação, era o querer saber mais...preencher mais as lacunas que eu tinha.

Simpatizo muito com o MEM...foi na faculdade e os que a professora nos direccionava e o que la nos dizia, nas aulas de Pedagogia, em sala de aula era diferente, porque não acontecia isso porque a minha educadora, a formação inicial e João de Deus e o método de ensino é totalmente diferente, portanto ela é espectacular e tudo, os concelhos e tudo ela aceita...um educador tem que estar sempre em formação e ela pensa dessa maneira e estamos sempre a evoluir e estamos num caminho óptimo.

Sem dúvida alguma, o principal são as crianças e o educador/professor deve ser um guia. Cada pessoa tem o seu método de trabalho e penso que o caminho certo é o construtivismo e eu identifico-me bastante...a minha de pensamento é aquela.

Infância é a primeira etapa da vida escolar ao longo da vida, educação também é logo nos primeiros anos que se começa a dar educação se bem que educação não parte da escola mas sim de casa. A base de tudo é a educação e tem que ser na infância.

Enquanto estagiária, como referia, senti-me bastante bem porque eu já há alguns anos que estou no pré-escolar. Como estagiária vim-me “obrigada” a reflectir bastante, porque no fundo este estágio é um estágio reflexivo, nós temos que planificar, temos que observar, temos que avaliar e parece que não, fez-me crescer profissionalmente e pessoalmente...é uma formação que nos faz crescer pessoalmente e profissionalmente... sim, sim, porque os outros só foram de observação participativa, eu não tive que planear, aqui eu tive que planear, pensar em todos os pormenores, saber se estava tudo bem, de acordo com os objectivos, com as competências, tudo aquilo que manda no pré-escolar, não é?! As orientações curriculares, tive sempre o Cuidado de seguir as orientações curriculares.

(relação com a Supervisora)...Ela mandava-me logo o feedback, sempre numa perspectiva de encorajar o aluno estagiário, sempre teve aquela preocupação de ver se ‘tava tudo bem, se precisávamos de ajuda e sempre estimulou o dialogo construtivista, o centro é a criança...quando tinha as aulas assistidas notava que ela gostava...alias ela sempre elogiou...foi sempre numa posição colaborativa e participativa e nunca foi de estar ali, eu sei que há colegas que tiram anotações e eu nunca vi nada disso, sempre me pôs muito à vontade, deixou-me trabalhar, nunca me intimidou, percebes?! Eu fui privilegiada em ter a professora C ,porque a professora C é uma pessoa muito profissional, sabe aquilo que diz e consegue levar as alunas a atingir os seus objectivos.

Foi um percurso muito interessante, consegui fazer o elo de ligação de toda a teoria com a prática...sem duvida alguma, também com a ajuda da educadora porque sempre me incentivou e sempre me ajudou, eu fazia a minha planificação e sentava com a

educadora e sempre dizia” P o que é que tu achas? Estou a pensar fazer isto, isto e isto e achas que está bem?” Também devo a ela, porque às vezes há educadoras...

Foi fundamental a ajuda da educadora cooperante... na planificação, sempre que eu tinha uma dúvida víamos juntas e esclarecíamos, ela tem ali o material dela, ela própria comigo pesquisávamos, porque no fundo o meu portfólio também é uma grande pesquisa que eu fiz, porque não é só...o portfólio é muito nosso, no fundo é o nosso diário como percurso de estagiário, do nosso dia a dia, aqui que sentimos, no fundo as preocupações, as nossas vitórias que fomos alcançando, por vezes não conseguimos atingir aquele objectivo...sempre que eu fazia alguma coisa era sempre discutido com a educadora.

Gostei, é assim, temos uma limitação que é o tempo e o tempo passa a correr e nos quando nos começamos a aperceber que temos que fazer planificação, avaliar, observar, fazer grelhas, se não começarmos no início, eu por acaso tenho sempre a preocupação de começar sempre no início mas mesmo assim, quando chegamos na recta final do portfólio aquilo são dias e dias sem dormir e é porque eu fui sempre fazendo desde o início, porque o portfolio é reflexivo e nós temos que fazer sempre uma reflexão de tudo, nós observamos temos que reflectir. Eu no final já fazia as planificações assim...na minha hora do almoço, a minha primeira planificação eu levei horas a fazer, depois a Prof.C sempre foi formidável...o portfólio é uma coisa nossa, temos que investir mais e a linguagem não pode ser assim tão...até porque nos no portfólio somos avaliados pela maneira como redigimos, o portfólio faz-nos pensar...

Fez-me crescer profissionalmente, foi o tal ano zero que as pessoas falam. Se me disserem assim:” Tas preparada para iniciares um grupo?” Oh, pah eu dizia logo que sim e conseguia levar o grupo. O JI já faz parte da minha vida, eu costumo dizer isso e as pessoas ficam a olhar para mim, eu passo tantas horas no JI e nestes anos todos que estou a estudar, passo tantos anos no JI do que passo em casa. O estágio fez-me, levou-me a reflectir bastante, porque nós quando observamos, observamos mas vemos numa perspectiva, quando estamos a observar observamos e olhamos e o estágio faz observar que vai até ao interior que nos faz reflectir, a reflexão tem que estar presente em tudo, até na avaliação, quando estamos a avaliar estamos a reflectir. ’

(relativamente à escola de formação) Sim, sim, no fundo foi toda a teoria que foi dada no instituto e depois as, leituras que eu tenho efectuado ao longo destes anos todos, tenho lido bastante.

Depois daquela aula observada que nós tivemos, depois desse dia fui para casa fazer a reflexão, mas não foi a reflexão que seguiu no portefólio. Depois daquela aula tive necessidade de fazer uma reflexão pq o facto da professora dizer o quê que eu tinha feito ali de bom para a colega tb seguir os conselhos...já que tou no caminho certo tenho me agarrar com força e nesse dia fiz uma reflexão. ...Eu falei, ela depois mandou-me uma mensagem a dizer que tinha gostado bastante e muito obrigada por eu a ter deixado assistir à aula, eu não tenho problemas se a pessoa quiser vir assistir se é bom ou se é mau, eu não sei, é a minha maneira de trabalhar. Se a professora C disse a ela que era bom ver outra prática e se ela achou que deveria ver quem era eu para dizer que não. Para mim até foi gratificante, não foi pela colega ter vindo, foi porque consegui que ela se apercebesse que não era só a prática da educadora dela que era viável, que havia outras práticas e penso que ajudei um pouco a M pq ela depois disse passa-me a planificação e eu acabei até por -lhe passar um pouco mais tarde a planificação e para mim já ficou...

Ah sim, sem dúvida, muitas horas por vezes as pessoas pensam que aquilo cai do céu e não é bem assim, eu faço muita pesquisa, as minhas tardes de sábado são todas passadas na biblioteca. Eu só tenho um dia para a família que é o domingo. O meu mais novo tem seis anos, precisa muito da Mãe, mas eu também tendo compensar, vou busca-lo à escola, faço os deveres com ele...

Lá está é o MEM tem que haver cooperação, sem dúvida alguma até mesmo porque, até mesmo entre colegas, é bom haver uma partilha, como o caso da M., eu só não fui lá à escola dela porque não tenho oportunidade para sair assim e ir, se não tivesse que trabalhar até ia, eu gostava de ir ver, de ir ver outras escolas.

Sem dúvida, e eu costumo dizer que tenho muito orgulho dos meus portefólios, porque é todo o meu percurso de estagiária e é como se fosse o meu diário de estagiária, é no fundo tudo aquilo que se passou, tudo aquilo que senti, no fundo é colocado em prática aquilo que eu aprendi. É a minha maneira, é o meu pensamento. Quando mandava as minhas reflexões à Prof.C ela dizia para seguir em frente...porque é a minha maneira...eu penso que é assim, a criança tem que evoluir e a criança tem que

aprender através da experimentação, para mim só experimentando é que se aprende. Tentei pesquisar bastante, passei muitas tardes na biblioteca do seixal. Eu com este é o terceiro, cada vez mais refinadinho, como costume dizer. No primeiro portfólio, nunca tinha feito um portfólio e a Prof.C deu oportunidade de nós irmos ao gabinete dela e ver alguns portfolios e eu consultei alguns portfolios...

47 anos

Conservatório de Música de Lisboa (Educação Musical); Educação Básica; Mestrado em Educação Pré Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Instituição de formação inicial: Conservatório de Música de Lisboa e Escola Superior de Educação do Instituto Piaget

Significa ter em mãos a maior responsabilidade do mundo para a qual não basta amar crianças mas também querer contribuir para o crescimento integral das mesmas de uma forma saudável, feliz, divertida, preparando-as para as constantes e rápidas mutações da sociedade em que estão inseridas.

Identifico-me particularmente com os pressupostos do Movimento da Escola Moderna, muito particularmente, porque instala uma dinâmica de trabalho diferente do que se verificava nos moldes mais tradicionais como o seu Projeto Democrático mas não o utilizaria na sua forma “pura”. É normal que uma educadora oriente as suas opções educativas pelo seu próprio modelo que, no fundo, reunirá o que ela considera de melhor dos modelos existentes.

Infância: é o período de tempo que ocorre desde o nascimento da criança até sensivelmente os 12 anos. Estes anos são extremamente relevantes na vida de um ser humano, em todos os aspetos e determinarão grandemente o que esse ser será futuramente. As capacidades motoras e cognitivas da criança, salvo raras exceções, estão a funcionar em pleno, daí que os seus 5 sentidos possam ser estimulados em prol do seu desenvolvimento. Também por esta razão se torna tão importante a sua educação de base: a Pré escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico que, na minha opinião, são os ciclos mais importantes na vida das crianças. Educação: a Educação é como a construção de uma ponte, bem consolidada, que permitirá ao ser humano, num sentido mais amplo, desenvolver todas as suas capacidades, com vista a se integrar na família, num grupo, na sociedade. Neste percurso educacional, integra-se o ensino formal

escolar, numa instituição escolar que tem como objetivo desenvolver as competências das crianças pretendendo a formação de cidadãos íntegros e que consigam agir positivamente no mundo em que vivemos.

Por já ser professora há muitos anos o facto de ser estagiária não me “assustou”. Contudo, como estagiei em ciclos de ensino diferentes, com maior carga horária e conteúdos que estava a explorar (alguns pela primeira vez), senti-me uma estagiária muito interessada, cooperante, colaboradora, empenhada, investigativa, motivada e muito trabalhadora.

O meu estágio na Pré escolar quer na licenciatura, quer no mestrado, superou todas as minhas expectativas de forma positiva. Deu-me mais prazer o do mestrado pelo projeto que tinha que desenvolver com as crianças. Aprendi muito com as crianças: com o seu temperamento, os seus interesses, com os dias cinzentos que elas não gostam e as canções ficam mais tristes. Aprendi também muito com a educadora cooperante que me deu liberdade total (supervisionada, como é obvio) na sala com as crianças, que me corrigiu, que me desafiou a fazer sempre mais e melhor. A orientadora de estágio também foi uma ajuda preciosa mas mais em termos teóricos.

Sim. Já tinha consciência, pela minha prática profissional, que teoria e prática... bem, nem sempre é uma ligação possível. Assim, sempre me preveni e não me atrapalhei. Por exemplo, ao preparar uma aula não só tinha o “plano oficial”, como o plano B e o “plano de emergência”. Conforme a reação das crianças, a expressão do seu olhar, elas conseguiam-me indicar como faria essa ligação teoria/prática de forma a se manterem interessados e estimulados.

A parceria com a educadora cooperante foi excelente porque apesar de já não ser uma educadora jovem, tem um brilho e uma vida extraordinária que lhe permite gerir um grupo de crianças heterogéneas de uma forma que me fascinou e me ensinou muito. Pelo facto de ter confiado em mim, facilitou muito o meu trabalho e foi uma boa ouvinte e conselheira.

Não influenciou as minhas concepções pedagógicas (até porque eram similares) mas foi determinante em certas alturas como gerir o grande grupo, trabalho de projecto e resolução de conflitos. Foi atenta, perspicaz, pertinente e justa.

Apesar de positiva e de se ter revelado sempre disponível para tirar dúvidas, nos aconselhar bibliografia nova, apresentar possíveis soluções para algumas dificuldades que iam surgindo, acaba sempre por ser parca. Afinal, acho que não se consegue supervisionar o trabalho de um estagiário em 3 visitas que, por algum motivo, até pode correr mal. Contudo, como está assim legislado, temos que aceitar.

No fundo, a orientadora de estágio, tem que confiar plenamente nas informações transmitidas pela educadora cooperante e pela aluna (nas reuniões e no portfólio).

Não influenciou as minhas concepções pedagógicas (nem seria essa a sua função) mas abriu-me um mundo de informação para que, dentro das minhas opções educativas, me pudesse tornar uma profissional competente.

Se se está a referir à educadora cooperante, desempenhou sim porque apesar de ter o projeto bem construído, ela serviu-me de guia para o aplicar, contribuindo para o seu sucesso.

Se se está a referir à supervisão da orientadora de estágio, também desempenhou um papel construtivo, em especial na parte teórica.

Todos os meus estágios e em especial o da pré prepararam-me, sem dúvida, para a prática docente. Particularmente, o estágio do Mestrado em Pré escolar foi uma experiência fantástica e enriquecedora. Contudo, um estágio é apenas uma pequena parte do nosso caminho para docência exemplar. Nunca chega e cada ano de docência pressupõe um investimento pessoal e profissional muito grande. É algo que nunca está acabado, como se fosse uma estrada sem fim.

Como comecei a leccionar muito jovem, aos 18 anos, tenho uma concepção muito bem formada acerca da profissão de ser educadora. Trabalhei com várias faixas etárias: desde creche até ao 2º ciclo. Realmente, através da experiência que tenho ainda que em outro contexto (professora de música) posso afirmar que de todos os ciclos educativos, a educação de infância é o ciclo mais importante, trabalhoso e... mais gratificante. Paralelamente, também considero que é neste ciclo que possíveis erros de opções metodológicas e/ou outras terão consequências mais nefastas para as crianças.

Sem dúvida. Primeiramente, porque sou educadora por vocação. Por outro lado, porque sou curiosa, teimosa e o que me disponho a fazer quero fazer bem. Por último e

muitíssimo importante, por ter as pessoas “certas” que me acompanharam e fizeram crescer enquanto profissional.

A reflexão deve e tem que estar diretamente relacionada com a prática docente pois representa a súmula do desempenho do educador, do reflexo do seu trabalho. Um educador reflexivo é um verdadeiro educador por excelência porque não se conforma com o que fez (mesmo que tenho feito bem) mas sim com aquilo que ainda poderia ter feito melhor.

A “insistência” saudável em confrontar a teoria com a prática, em verificar se o que já foi escrito e estudado, de fato, se verifica na realidade, se existem outras hipóteses possíveis.

O confronto de ideias.

Sim pois a investigação ação é um modelo centrado na prática e o professor é uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente. Assim, pode identificar e diagnosticar problemas vários inclusive da sua própria prática. Nu fundo é a reflexão-ação e contribui para o desenvolvimento profissional do professor.

Quer durante o estágio, quer durante a prática docente, o trabalho colaborativo e cooperativo é de extrema importância porque a educação não se constrói só com uma pessoa mas sim com várias até se tentar encontrar um ponto de equilíbrio.

Considero sim mas confesso que só lhe dei o devido valor no estágio do Mestrado talvez por já estar mais “crescida” em termos profissionais, por já ter interiorizado e beneficiado das vantagens pessoais e profissionais do educador/ professor reflexivo e crítico.

Um portefólio é um tesouro para um educador. Com guião orientador ou não, verdade é que lá registamos aquilo que consideramos mais relevante, o que mais nos marcou. O fato de termos que justificar essas especificidades, ao investigar, ler, criticar e refletir, encontramos a tal ferramenta útil que nos tornará melhores profissionais preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

22 anos

Licenciatura Escola Superior de Leiria

Ser educadora é acima de tudo apoiar, é ter em mãos uma grande responsabilidade porque estamos a lidar com pessoas e como dizia Freud “a criança é o pai do homem”, portanto os primeiros anos de vida são muito relevantes na vida de uma pessoa. Acho que para mim é essencialmente isso, que somos como uma família para eles e que podem sempre contar connosco.

Eu ainda estou assim um bocadinho confusa, é o ainda não estar bem dentro dos métodos, de uma forma geral, na licenciatura não tive contacto nenhum (Não fizeram nenhum estágio?) Fizemos no ultimo ano, no ultimo semestre, uma vez por semana e fiz com creche. Daquilo que conheço e essa formação que eu agora estou a tirar é, as novas abordagens pedagógicas em creche, agora estamos a falar sobre o High Scope e pronto, os dois métodos com que me identifico mais são de facto aqueles métodos que pela forma de trabalhar proporcionam à criança uma aprendizagem activa. Passa essencialmente por aí e quer o High Scope, quer o MEM, apesar de terem características diferentes assentam os dois essencialmente na aprendizagem activa da criança e isso para mim é fundamental. Acho que é muito mais importante a criança ter à sua durante uma diversidade de materiais à sua frente e ser ela própria a construir o seu brinquedo que que dar para a criança um puzzle e ela fazer e fizeram a distinção de brinquedos de fima berte e brinquedos de fim fechado

Eu penso tudo bem, elas têm que seguir as normas do colégio, não estou a por em causa mas, por exemplo, se eu tivesse oportunidade de ir para um colégio desses em que nós tínhamos que seguir, eu tentava adaptar a minha forma de pensar, fazer aquilo que era pretendido mas de uma forma diferente, não tão rígida e “pinta e não saias do risco” e ali acaba por ser um bocado assim.

Fazia-me um bocado de confusão, mas não, não influenciou nada o meu estágio e eu fazia coisas com eles, que elas próprias, as educadoras, ficavam parvas como é que eu fazia aquelas coisas, porque lá está, faço de uma forma diferente em que as crianças tenham uma aprendizagem activa e no colégio não, é tudo... mas eu gostei muito de lá estar. É João de Deus.

Em termos de filosofia é construtivista, em que o ensino se centra mais no aluno e não no adulto.

Senti-me bem no inicio, claro, como nunca tinha feito um estágio tão longo, no início senti-me assim perdida...e aquela ansiedade de ir, será que ela vai ser simpática, será

que vou ter apoio por parte da cooperante e os miúdos, será que vão gostar de mim?! E pronto, ainda bem que calhei com ela depois comecei-me a aperceber das outras, das colegas que foram par as outras duas educadoras e , de facto, a São era mais acessível, comparado com as outras. Essa ansiedade, pronto, foi passando ao longo do tempo, especialmente comecei a sentir-me muito apoiada pela São. Sempre pronta “Maria, se precisares de alguma coisa diz”, estava sempre disposta, a perguntar se precisava de alguma coisa, sempre preocupava com que eu ia fazer, no final de uma aula, vinha ter comigo e dava-me a opinião dela, o que é que eu devia fazer...nesse sentido. E ainda hoje tenho uma relação com ela muito forte e isso acaba por ser muito bom e reflectir o estágio que eu tive no pré-escolar. Foi muito bom, foi muito positivo. Já no 1ºciclo, não tenho razão de queixa da professora, é uma pessoa impecável mas não senti tanto apoio, tanto feedback como senti da São. Depois também é diferente, estou numa escola pública que é diferente de estar num colégio, uma ambiente mais...A Professora C fez me ver que seria interessante também conhecer outras realidades.

Apesar de não seguir muito o modelo e a forma como a educadora trabalha aprendi muito, porque eu sentia muito a necessidade de estar na prática, de experienciar, de fazer actividades...e aprendi muito, se calhar não foi tanto com ela mas foi mais com eles e comigo própria e o estar e o dominar o grupo. Aprendi muito isso que não tinha noção como um dia iria fazer isso. O Estágio,foi muito positivo principalmente em relação a esse aspecto. Eu sentia muito a necessidade de ir para prática de experienciar a profissão de educadora e as condições também me deram oportunidade de poder fazer o que “eu queria” e as crianças gostaram muito, ainda hoje relembram as coisas que fazia com eles e isso é muito bom e acho que é muito gratificante.

Sim, consegui, lá está, a minha ideia como educadora é , de facto, proporcionar momentos de aprendizagem activa, que sejam elas o “educador” porque acho que passa muito por ai, que elas acabam por aprender muito mais com coisas que as motivam e com coisas que as interessam do que eu estar ali a falar e a transpor os conteúdos e elas não adquirem aquilo que realmente se deseja, aprender muito mais. Aprendem muito mais a vivenciar e experienciar e a tocar e a mexer e ao serem eles do que estar a li a manhã toda a ser eu a debitar os conteúdos.

Foi bastante positiva, ainda hoje se pode verificar, e vamos falando...foi muito positiva a minha relação com a educadora cooperante, senti-me muito apoiada, senti que tinha

ali uma pessoa que me estava a apoiar e sentia que ela me dava liberdade para realmente fazer aquilo que acho correcto.

Foi de facto uma relação muito positiva, tive todo o apoio por parte da coopertante, ela deixou-me super à vontade, deixava-me realmente fazer as actividade que eu propunha, que eu sugeria mesmo não indo ao encontro das regras que o colégio tem e da maneira como eles trabalham, deixou-me sempre orientar o meu próprio estágio. Ela depois dava-me o feedback, mas era sempre eu que orientava.

Posso dizer que foi, e até refiro isso no meu portfolio, que foi com o meu professor cooperante que eu aprendi a planificar e a reflectir de facto o papel e as coisas que fazemos como educadores. Eu não tinha assim muita noção quando vim da licenciatura, do planificar, reflectir...com o apoio do professor cooperante, e sempre que eu lhe enviava coisas ela mandava-me sugestões “Maria é melhor fazeres isto”, sempre com alterações e eu alterava e voltava a enviar.

Eu acho que é importante e acho que deve haver uma supervisão do estagio por parte dos professores, a única coisa que eu acho, agora, porque anteriormente acho que valia mais, a anota do educador cooperante não ter tanta influência na nota do estágio, pronto...por que de facto, é ele que está ali connosco todos os dias, é ele que vê, e o facto de sabermos que vai lá três vezes um professor ver-nos...para já mete-nos logo muito mais nervosos não é?! E nós acabamos sempre por...há sempre alguma coisa que corre mal e que nos outros dias, quando ele não está lá corre bem, mas acho que realmente que é importante e que deve existir e que é um papel importante...

Positivo foi, mas também não foram tantos encontros relativamente ao estágio. Eu lembro-me que no início do estágio andava assim um bocado nervosa e ansiosa porque nunca tinha feito um estágio tão longo e eu até perguntei à Coordenadora do Mestrado se não ia existir um reunião antes para nós falarmos e depois mais tarde até fui um pouco criticada por isso, por que acho que é fundamental que tenhamos contacto com quem está a orientar-nos e partilharmos ideias...

(Encontros individuais) tínhamos não estipulados, mas marcávamos e tínhamos. Sim, como já referi, as dificuldades que foi sempre tendo, os receios foram sempre ultrapassados mesmo por esses encontros, mas também porque a professora também estava aberta a isso porque eu tive agora um orientador de estágio de primeiro ciclo que não vale a pena...eu acho que nunca tive um encontro com ele para falarmos do

estágio, para saber como estava a correr, nada! E eu acho que é fundamental, sempre nos sentimos mais apoiados quer por um lado pelo educador, quer pelo supervisor.

Sim influenciou, ela não ser muito João de deus, mas respeita e o facto de não ir muito ao encontro do método do colégio acabou por me influenciar um bocadinho nas minhas acções e daí eu também fazer actividades e propor actividades que de João de Deus não tinham nada, pronto...mas no modelo, no método acabou por não influenciar porque eu vou muito em que acredito e pelo aquilo que acho correcto e não fui ao encontro daquilo que ela aplica, daí não ter influenciado muito se calhar se fosse um método que se adaptasse mais à minha maneira de ser sim, mas assim dessa forma não muito.

O apoio e o feedback que ela estava sempre a dar-me acabou por influenciar e considero que tive um estágio positivo e um portfólio muito positivo, devido ao seu apoio.

Sim, sem dúvida, nunca tinha tido experiência em JI, quer dizer, como já tinha referido, durante a licenciatura tive estágio com um ano, uma vez por semana e às vezes nem isso. E, de facto, de facto sai da licenciatura a pensar como vou ser educadora, porque acho que a prática e a experiência são fundamental para uma pessoa se sentir preparada para e sim, estes três meses, apesar de achar que terem sido poucos acho que foram muito importantes e de facto prepararam-me e assim já me sinto preparada para ser educadora, o que eu já não posso dizer do primeiro ciclo.

Tomar consciência que ser educadora não é assim tão fácil, ser educadora não tem nada a ver com professora de primeiro ciclo, realmente eu considero que não se pode comparar o trabalho de um professor de primeiro ciclo com o trabalho de um educador, mas de facto o tomar a consciência de que ser educadora não é só tomar conta de crianças, nós estamos ali para proporcionar momentos para eles fazerem aprendizagens para tudo e somos nós que, de facto, vamos encaminhá-los para o primeiro ciclo. É ali...é a base, não é?! Para depois fazerem o caminho do 1º ciclo e o estágio fez-me ver e tomar consciência o que, de facto, é ser educador.

Sim, em termos de reflexão, de facto, com a supervisora, de facto aprendi a reflectir muito e acho que correctamente. Porque constante mente estava a enviar-lhe as

reflexões e as planificações e havia algumas partes em que dizia e não reflectia sobre aquilo e ela fazia com que “Maria talvez não tenha reflectido sobre isto” e pronto, e daí eu fui reflectindo mais sobre as coisas e as coisas foram fluindo e por exemplo para fazer uma reflexão para o estágio em primeiro ciclo é mais o momento em que estou a reflectir do que a descrever a actividade e , de facto foi com ela, com a cooperante nem tanto, as crianças também são um ponto de reflexão elas tb nos fazem reflectir, as acções que elas fazem nos vimos uma coisa e ficamos a pensar e isso tudo influencia o nosso pensamento.

Sim , não tanto através da educadora,apesar de ela...mas o facto de eles seguirem aquele método eles ficam estanques e não constroem o seu pensamento e não tomam consciência das acções que praticam e exactamente eu sozinha, e com as crianças e com o feedback deles fui construindo e fui pensando mais nas coisas e se calhar anteriormente não pensava.

A pratica docente eu acho fundamental que um professor saiba planificar, reflectir e avaliar, são as três coisas mais importantes. A planificação que é talvez a primeira etapa, eu acho que é realmente importante nós tomarmos consciência do que fazemos perante um grupo mas acho que quando estiver na prática e conseguir conciliar essa planificação e adaptar-me ao contexto, do que estar ali a seguir à risca a planificação, apesar de achar que é importante, pronto, que se planifique e se pense no que se vai fazer, depois a reflexão que para mim é fundamental como professora/educadora é reflectirmos na nossa prática docente, naquilo que as crianças aprendem naquilo que elas não são capazes e o que é que nós podemos fazer para serem capazes da próxima vez, que estratégias com que vamos fazer isso, isso faz parte da reflexão e é de facto muito importante. A avaliação, considero importante mas acho que considero ainda mais importante a reflexão do que a avaliação. Acho que a avaliação é fundamental quando é feita com as próprias crianças, ou sou muito apologista de no fim, no final da actividade falar com eles, pronto e isso acaba por ser uma avaliação para sabermos o que é que eles não conseguiram o que é que eles acharam mais difícil, o que é que acharam mais fácil, pronto para daí para a frente, pronto daí para a frente reflectir e da próxima vez agir consoante os interesses e as necessidades.

De facto eu não tinha assim um conhecimento muito alargado dos métodos e com a professora e agora com este mestrado tb me ajudou a compreender coisas que eu tb não percebia, pronto e os métodos mais activos e um modelo que influenciou muito a

minha acção foi sem dúvida o MEM e o High Scope, são modelos que apoiam a aprendizagem activa.

Não me recordo mas vai um pouco ao encontro do que já disse...Sim, se ela também tivesse outra maneira de ser e não fosse tão aberta e tão disposta a ajudar e a apoiar e isso nem se quer tinha...o feedback dela face às acções, as sugestões e acho que é fundamental que o professor supervisor tenha esta postura que tem realmente a Prof C. Eu também acho que isso tem a ver com a experiência (comparação com o Supervisor do estágio em 1ºciclo), ele também é uma pessoa nova, está cá há pouco tempo depois deparou-se logo com 12 alunas para supervisionar e eu acho que isso também tem influência. E eu acho que a experiência e a prática que uma pessoa exerce sobre uma determinada profissão é fundamental para exercermos a nossa prática.

Sim talvez, eu no início ainda tinha dificuldades em dominar o grupo, pronto, em orientar, e ela dava-me sugestões e “dicas” e isso...foram uma das coisas que tiveram influência na minha prática. Ela no final da actividade ela dava-me sempre o feedback dizia como achava que tinha corrido e depois sempre como poderia melhorar...acaba por ser uma reflexão.

Sim, acho que sim. É assim, no fundo isso faz parte da nossa acção, temos que estar sempre a investigar e a querer saber mais e apostarmos na formação continua, investigarmos porque é assim e eu como educadora, que quando estiver na minha prática vou ter muito o papel de investigação acção e quer sempre saber mais e porquê.

Sim, acho que é fundamental, acho que nunca somos nada sozinhos e termos sempre alguém que nos ajude e que nos apoie e por acaso no colégio não tive um exemplo muito bom, em relação à educadora e à vigilante, é que eles lá não têm auxiliares, e apesar de elas passarem muito tempo na sala com os miúdos, elas acabam por ter um trabalho que eu para mim não considero assim muito positivo, acho que entre uma educadora e uma auxiliar precisa de existir esse trabalho cooperativo para se ajudarem mutuamente e ali acabava por não existir muito isso. A educadora dizia “faz isto, faz aquilo” (não dizia assim, mas pronto) e ela fazia tudo e não existia feedback. Acho que é muito importante quer em termos de equipa, na escola, entre professores. Acho com este trabalho cooperativo podemos sempre fazer melhor, ter opiniões e dar opiniões e esta troca de ideias e partilhas acho que é muito positivo e é muito bom para crescermos enquanto profissionais.

Sim, de facto, é uma ferramenta muito útil, foi um trabalho que eu gostei muito de fazer. Acho que é um trabalho que nos ajuda a reflectir e a ter consciência de tudo o que fizemos e do caminho que percorremos ou as actividades...as nossas percepções enquanto educadoras, tudo o que achamos de educação e eu acho que isso é fundamental para a prática docente.

33anos

Mestrado em Pré-escolar e 1ºciclo, Lic.em Motricidade Humana e Mestrado em Educação Especial

Eu escolhi ser educadora de infância um bocadinho por imposição, porque o que eu queria era 1ºciclo, mas como o mestrado tem estas duas vertentes e como futuramente ouviu-se falar na monodocência pré-escolar e 1ºciclo aproveitei, e como isto também não está bom, é mais uma porta que se abre...mas o pré-escolar não era, até ter tirado o curso, a minha eleição, uma coisa que eu gostasse...

O que eu utilizei em pré-escolar e o que eu utilizo agora em 1ºciclo é o High Scope, consegui adaptar bem e consegui trabalhar a metodologia de projecto e a minha tese é um bocadinho sobre isso.Eu acho que vou buscar um bocadinho de cada e consoante as pessoas que tenho À frente vou adaptando, um bocadinho às necessidades e às características de cada turma.

É um bocadinho difícil, talvez transmitir alguns conhecimentos ou fazê-los crescer tendo em conta as necessidades e as características deles.

Foi bom, porque eu nunca tinha estado a estagiar e nunca tinha tado a comandar o grupo, na parte da educação especial onde tive a trabalhar é um para um ou um para dois, nunca temos um grupo à nossa frente, nunca trabalhamos com mais de uma ou duas pessoas e foi interessante. Eu cheguei, tanto a um como a outro (estágios),um bocadinho assustada, como é que eu vou “dominar”, coordenar um grupo inteiro à minha frente e foi giro porque acho que consegui, pelas notas que tive e pelo feedback, tanto de um como do coordenador, acho que consegui fazer um bom trabalho e gostei muito. E, alias, fêz-me crescer imenso porque pegamos na parte da teoria e às vezes não serve para nada e temo que arranjar e ler mais coisas que se adequam à realidade que nós encontramos e o estágio foi muito bom por isso.

Fêz-me crescer bastante e fêz-me ver que afinal até gosto não como no 1º ciclo, mas que até gosto do pré-escolar .

Algumas vezes sim, e consegui perceber o que é que na teoria às vezes diziam, pq se lermos determinadas matérias e não observamos a ligação não se faz ou então o contrário, ver coisas que se calhar ainda não tinha lido e que tive que ir à procura para conseguir compreender o porquê.

Boa, para mim, tanto do caso da pré como no 1º ciclo, foi boa e tive um bom acompanhamento, talvez mais na pré, o acompanhamento tenha sido maior e mais exigência. Na parte da verificação dos planos na pré, foi feita com mais assiduidade, foram dados mais feedbacks. O professor de 1º ciclo entende que nos apresentamos aquilo que consideramos que está bom, se estiver dentro de alguns parâmetros ele aceita porque é um trabalho nosso e é como nós vemos. A Professora da pré era mais exigente e fazíamos reflectir um pouco mais e introduzir mais coisas nas reflexões.

Eu creio que tanto num como noutro não era visível muito a forma como trabalhavam, segundo algum modelo e se calhar não houve uma grande influência porque eu segui mais aquilo no que acreditava e no que me sentia mais à vontade do que propriamente aquilo que eles faziam, porque não se verificava nitidamente um modelo ou uma forma....então na pré notava-se mesmo.

Acho que foi bom e tive um bom acompanhamento, notei no 1º ciclo um acompanhamento melhor da professora da turma do que propriamente na pré, na pré eu andei mais à vontade e sem uma supervisão tão grande e houve mais dias que apesar doq eu no 1º ciclo também estar por mim, a professora estava sempre ali e na pré ela confiava em mim e iam tratar de outras coisas que eram preciso e eu ficava sozinha e no 1º cilo não. Eu gostei mais do 1º ciclo, gosto mais quando a pessoa me deixa trabalhar mas está ali a ouvir e depois me dá o feedback, apesar de poder estar a fazer outra coisa qualquer do que eu estar sozinha e a pessoa não estar sequer lá. Depois também há outra coisa que também influenciou é que na pré temos a auxiliar connosco e a auxiliar depois também sobrepõe se a nós muitas vezes e cria ali..é um bocado mau, porque eu estou a dizer uma coisa e depois a auxiliar vai por trás e diz outra e porque substitui a educadora quando não está lá e achei...

Sim, porque nos fazia reflectir, ir à procura, escrever, nos mostrar a porquê e isso foi muito bom e não notei muito isso no 1º ciclo, porque ele não o exigiu e a professora G. tudo o que nós escrevíamos era “porquê” e tínhamos que justificar e isso fazia-nos procurar mais e isso influenciou de alguma forma algumas concepções que tínhamos porque tínhamos que procurar e explicar e...os comportamentos parentais por exemplo, talvez os observasse mais de uma determinada forma e através de pesquisas e de conversas ela se calhar mostrou-me que havia outras maneiras de trabalhar.

Sim, muito, pelas pesquisas, pela envolvimento dela, ela preocupar-se perguntar e exigir muito de nós. O estágio em pré a nível teórico exigiu muito mais de mim do que em 1º ciclo.

Abriu-me um pouco a janela do que poderá ser e do que eu poderei...para não haver aquele primeiro impacto do que poderá ser e do que é que eu poderei e o que é que eu poderei estar à espera. E as horas também foram boas...3/4 meses e foi bom porque deu para observar uma série de actividades e apanhámos por exemplo o natal, o dia do pai...épocas diferentes.

Muito, como disse, achava que não gostava, que não me ia adaptar e que se me perguntassem eu dizia que não e desta forma deu para ver que afinal até gosto e acho que consigo desenvolver um trabalho com os alunos e mudou completamente a minha forma de ver o pré-escolar.

Sim e isso foi uns dos pontos que nós batemos muito, o ser reflexivo e perguntar tudo o porquê e estar atento e não achar que uma coisa era certa e com a Prof.G. a questão do porque fazia-nos abrir mais o leque, porque ela colocava questões às vezes contrárias para fazer-nos ver, até podia só para nós fazer ver que havia outro lado...mas sim, através das conversas conseguimos abranger, alargar a nossa visão...

Três visitas e fomos 5 vezes ter com ela e sempre que lhe enviávamos mails ela respondia.

Parar e pensar se calhar no que estamos a fazer, o que queremos fazer e o que podemos mudar para atingir os objectivos ou os patamares que os miúdos têm que atingir e o que nós temos que fazer para que cada um seguir o percurso que tem que seguir, à sua velocidade e atingir um bom nível de conhecimentos e isso também se prende com a prática docente, em que não é só tar ali a debitar mas é uma pessoa que

tem que ver quem è que tem à frente e saber trabalhar consoante quem tem e segundo as suas necessidades.

As questões, o querer saber sempre o porquê e fazer-nos pesquisar e ser rigorosa, não aceitar qualquer coisa.

Não fizemos em pré-escolar não fizemos uma investigação-acção assim propriamente dita não é vamos fazendo consoante aqueles casos que vão aparecendo mas por exemplo agora no 1ºciclo eu fiz um estudo que me permitiu através da investigação detectar determinados problemas e agir perante a turma, o que no meu entender mudou completamente a turma e a forma de eles trabalharem o que levou a uma melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Sim, porque nós só temos alguma teoria, não temos anos nenhuns de prática e ter uma pessoa ao nosso lado que nos vai se calhar vendo e fazer ver alguns aspectos é muito benéfico e chama-nos para alguns problemas que poderíamos não ver e isso eu notei lá para aquela parte da cooperação mais presente...e isso se pode verificar com a Prof.G., mais presente, facilitou-me mais e no 1º ciclo a professora de turma e o trabalho cooperativo foi muito bom e ajudou-me bastante, fez-me ver algumas situações que talvez sozinha não via, porque têm muitos anos de trabalho que eu não tenho.

De certa forma sim, mas da maneira como nós o construímos não, porque acho que há ali partes muito boas...e que me fizeram, a parte dos planeamentos, das reflexões e ter de investigar sobre o que nós escrevemos é bom, mas acho que há ali muita coisa que é, desculpa p termo, “palha” e que nós perdemos muito tempo e que não aprendi nada. A caracterização muitas vezes do espaço, da forma exaustiva que foi feita, se calhar retirou-nos tempo a outras áreas que eu considero mais importantes, como o nosso percurso, eu acho que a informação devia estar lá mas mais sintética. A outra parte em que tivemos que fazer recolha de informação para as pesquisas para os problemas que foram surgindo acho que foi bom, Se calhar este no 1ºciclo deu-nos mais abertura e já foi mais direccionado para as reflexões a nível das problemáticas que encontrei e não tanto para outras coisas que eu achei que não faziam sentido.

Docente de Ensino Superior

Licenciatura

Na área da docência , no ensino superior 27 anos

É assim, eu penso que o nome, eventualmente, nem é um nome adequado, portanto, fala de supervisão que é uma visão “super” ou que está acima de alguma coisa. Eu penso que um professor... por isso, a atinga designação que se dava quando iniciei a minha prática de professor concelheiro, orientador, a mim parece-me uma designação muito mais interessante e muito mais consentânea com aquilo que eu acho que é o trabalho do supervisor que eu penso que é sobretudo um trabalho de apoio, de ajuda ao aluno, não só ajuda no desempenho da prática mas sobretudo de ajuda a uma visão crítica sobre a própria prática e penso que é basicamente isso o trabalho do supervisor.

Não, eu penso que a supervisão, pelo menos do meu ponto de vista terá princípios básicos não é, que têm a ver com o desenvolvimento do espírito crítico, do espírito reflexivo de auto análise, depois acho, o que é importante é adaptar, e ter essa capacidade, também nem sempre é fácil a parte do supervisor, que é termos a capacidade de adaptar a nossa acção também ao aluno e ao contexto do aluno, às vezes até adaptar à própria situação de supervisão que é diferente, portanto é basicamente isso que tento fazer, não deixando, obviamente, de cumprir algumas linhas orientadoras mas sobretudo é ser capaz de ir adaptando à própria situação do aluno em que ele está.

Sim, acho, de facto penso o trabalho de supervisão e de orientação é um trabalho que deve ser construído a partir de referentes teóricos e a partir de um trabalho de auto análise pessoal que também só se consegue, acho eu, com formação, portanto, sim, considero fundamental a formação para fazer esse trabalho.

Sim, eu cheguei a fazer várias formações, eu fiz mesmo um curso de formação avançada em pedagogia voltada para a supervisão com o Professor Pier Vaier há muitos anos para além disso a minha licenciatura é um CESE em direcção pedagógica e orientação pedagógica.

Tem sido um trabalho que não tem sido permanente, portanto, com alguns intervalos pelo meio, mas sim no total talvez 20 anos de orientação.

Eu penso que aquilo que é importante mesmo é ajudar o aluno...sim, se calhar posso exemplificar com aquilo que eu faço, não tendo a pretensão de achar que aquilo que eu faço é perfeito ou é o melhor evidentemente, mas eu costumo orientar estágios sempre a partir de uma primeira conversa que eu tenho com o aluno e com os orientadores cooperantes da instituição para compreender também o contexto em que o aluno está, etc., depois no quotidiano no trabalho de supervisão costumo fazer um tempo de observação. Nesse tempo de eu faço registos mesmo com transcrições de situações que eu observo e no final do tempo de observação costumo sempre fazer um trabalho com a aluna de reflexão sobre aquilo que foi observado e uma das coisas que faço sempre é deixar que o aluno leia mesmo as notas que eu tomo. Ele muitas vezes diz “ah mas não era isso que eu queria fazer, a professora viu mal,et,” e eu tento sempre que o aluno perceba, não quer dizer que consiga sempre mas tento sempre que o aluno perceba que aquilo não é um trabalho de polícia, de julgamento negativo, é mesmo para, a partir daquilo que eu observei como alguém que está por fora, ajudá-lo a reflectir sobre o que fez e sobre as alternativas ou sobre as intenções pedagógicas daquilo que eu observei. As vezes os alunos reagem mal porque obviamente que se sentem questionados ou sentem-se postos em causa. É também um trabalho que nós vamos construindo e à medida que se estabelece uma relação de maior confiança o trabalho funciona melhor mas mesmo que no início muitos alunos não reagem muito bem a esta metodologia eu até hoje não desisti dela por que me parece que é a melhor forma de os ajudar a perceber o que fizeram e muitas vezes digo-lhes, eu não quero que me digam a mim ou que me justifiquem a mim porque é que fizeram isto mas que pensem e tentem construir um modelo reflexivo e questionador da própria prática. E, até agora, pelo menos comigo isso tem funcionado, eu também digo muitas vezes aos alunos, eu se estivesse aqui ouse eu viesse cá só para no final dizer que estava tudo bem e que não havia problemas eu penso que não estava a ser honesta, nem a cumprir o meu papel e a fazer o meu trabalho, porque não é esse o meu trabalho, é obviamente ajudá-los a pensar sobre as práticas observadas, como alguém com maior experiência eventualmente com conhecimentos a outros níveis e que estando de fora, não estando tão envolvida na própria acção que pode ter um olhar mais analítico e mais objectivo sobre a situação. Como lhe digo, penso que as coisas têm funcionado.

A reflexão e a reformulação ao procurar que haja uma reformulação da acção a partir da reflexão. Nós fazemos habitualmente portanto, com o grupo de alunas que acompanho por ano e por situação estou a ter encontros mensais e muitas vezes eu uso algumas situações, que obviamente não identificadas e retiro-lhe os elementos que podem fazer com que as pessoas as identifiquem, mas uso algumas situações como ponto de partida para a reflexão, para questionamento e parece-me que isso tem sido positivo.

É assim, basicamente é...eu procuro aproximar-me e criar uma relação de confiança com os cooperantes, acho que isso é muito importante. Quando o cooperante desconfia de nós supervisores ou não tem uma relação com muito à vontade connosco enquanto supervisores parece-me que isso se reflecte depois no trabalho com o aluno, portanto, para facilitar a integração do aluno, na escola, no contexto, procuro sempre partir de uma relação de cordialidade e tanto quanto possível de confiança com os cooperantes. Obviamente que as situações são diferentes e às vezes é muito fácil conseguir essa abertura outra vez é um bocadinho mais complexo e às vezes não se consegue todo, por acaso penso que não tenho tido muitos casos de insucesso absoluto, até porque há práticas com as quais nos identificamos muito mais e outras com as quais não nos identificamos nada e embora o meu papel não seja de intervir nas práticas do cooperante e por mais que eu tente que a minha postura não transmita aquilo que eu penso da prática que eu observo no cooperante, obviamente que isso as vezes é difícil de gerir até porque muitas vezes a prática do aluno reflecte aquilo que é a prática do cooperante e muitas vezes quando eu questiono alguns aspectos daquilo que observei no trabalho do aluno sei ou pelo menos tenho essa percepção às vezes, alias os alunos verbalizam isso, de que aquilo é a reprodução do que o próprio cooperante faz e gerir isso de modo a não ultrapassar aquela barreira em que o cooperante se sente ele próprio posto em causa e que isso pode quebrar a confiança e até fechar algumas portas não é um trabalho fácil para mim é um dos aspectos mais difíceis do trabalho do supervisor e porque tenho muita noção de que se eu de alguma forma voluntária ou involuntariamente criar uma situação de algum conflito com o cooperante, tenho a noção clara que isso pode ser prejudicial para a integração e para o percurso do aluno e a minha preocupação é sempre essa não ultrapassar o limite que pode comprometer o trabalho com o aluno. Às vezes não é fácil admito porque obviamente neste trabalho

lidamos com pessoas diversas, com pessoas que são pouco acolhedoras e observamos práticas às vezes muito difíceis de entender e de observar tranquilamente não é e deve dizer que, apesar de todos os meus anos de experiência e que me deram também algum traquejo e maturidade neste aspecto, nem sempre é fácil fazer esse equilíbrio mas eu tento sempre fazê-lo com a consciência que não posso criar situação que possam ser comprometedoras para o trabalho do aluno.

Pronto, é um bocadinho isso e quando acontecem, porque acontecem eu procuro, com diplomacia, estabelecer, restabelecer alguns aspectos de algum bem-estar, sempre na expectativa de facilitar ou pelo menos criar condições adequadas para que o aluno trabalhe...também é verdade que as situações adversas são do próprio aluno, não é muito frequente, pelo menos no meu caso, não posso dizer que tenha lidado com muitas situações, mas sim, já tive ao longo da minha carreira neste trabalho, já tive uns quatro ou cinco casos de alunos que claramente foi muito difícil porque, sobretudo, porque pela observação e pela avaliação considerava que, de facto, as pessoas não devias perseguir na formação em que estavam e isso não é linear, não é fácil. E já houve, e é como eu digo, isso é sempre a nossa última opção, de dois ou três casos em que eu coloquei aos responsáveis da escola a necessidade e em que isso de facto foi tido em conta, dos alunos serem retirados daquele contexto de estágio e colocados noutra situação, porque considerei em consciência que não era uma situação viável para que o aluno prosseguisse o estágio. Obviamente que isso têm que ser casos extremos, mas sim, já me aconteceu...uma das situações foi mesmo motivada pelos alunos, outras era mesmo pela situação do cooperante e do contexto. Obviamente que são situações que nós temos que ponderar sempre muito bem e que são situações ...também acho que é o nosso papel, quando consideramos que o aluno está numa situação difícil em que ele não pode fazer nada mas em que a situação é complicadíssima também como entidade formadora temos responsabilidades não é?!

Eu penso que toda a minha prática e a orientação que dou aos alunos nomeadamente agora, por exemplo, na construção dos portfólios e eu penso que é umas forma de os ajudar a construir uma linha orientadora e um percurso de formação sustentado e penso que será esse o meu papel também. Penso que os alunos têm que construir um portfólio, eu procuro ajudá-los muito, nomeadamente nas planificação do trabalho e na reflexão sobre o que foi planeado e o que foi implementado e isso é a forma de ajudá-los e obviamente de pois orientando algumas leituras etc.

Fundamental. Fundamental mesmo, eu penso que ...porque são duas visões sobre o mesmo sujeito e sobre a mesma realidade, mas que são duas visões diferentes, não é?! Porque as pessoas têm níveis de desenvolvimento e de comprometimento diferente, quer dizer, o cooperante tem responsabilidades e o supervisor também mas diferenciada sobre esse aluno, e, portanto, para que haja uma complementaridade de papéis é fundamental. Por outro lado, acho fundamental também para que o próprio cooperante se comprometa na formação do aluno. Porque, um dos problemas que eu...alias eu penso que as escolas têm não penso que seja um problema só meu enquanto supervisora, é a falta de comprometimento por parte de alguns cooperantes com a formação dos alunos. Ok., aceitam-nos nas aulas, estão lá mas não se comprometem muito para além disso e, o cooperante é um formador, penso eu, quando assume o aluno, o estágio do aluno, é um formador e, é um formador pela própria prática, não é, que o aluno observa e acho que é uma grande responsabilidade, depois é um formador também pelo nível de apoio que vai dando ao estagiário e acho que, haver uma cooperação entre supervisor e o cooperante é um garante que há da parte do cooperante algum comprometimento com a formação. Portanto, acho fundamental.

Sim, porque a investigação ajuda-nos a ter um olhar mais objectivo e mais fundamentado sobre a nossa prática. Em relação ao aluno seria importante, agora no meu caso eu não tenho, não acho... todos os alunos que eu orientei que fizessem investigação, de modo nenhum. Pois, supostamente está inerente, mas as pessoas não fazem, porque fazer investigação, quer dizer, investigação parâmetros base que não parece que os alunos efectivamente façam. Os alunos desenvolvem práticas, o que não é menor do ponto de vista da importância, agora dizer, os alunos investigam, vamos lá ver, os alunos, pelo menos no caso dos alunos que segui, pesquisam para quê para fazer o trabalho final mas muitas vezes essa investigação não é sequer investigação, ok, é uma pesquisa, é alguma coisa e muitas vezes há uma investigação que não tem nenhum impacto na vida deles. Portanto, eu acho que honestamente não podemos dizer que os alunos, estamos a falar a este nível da formação inicial, se calhar noutros níveis as coisas serão diferentes, mas não penso de todo que se pode falar em investigação-acção nos alunos de investigação inicial. Isso é banalizar as coisas, porque investigar é muito mais do que ir à procura de uma coisa ou outra, acho eu, não é?! O que não seria interessante, mas penso é que não existe de facto, sejamos claros.

Sim, com certeza, se existisse acho que facilitaria muito e ajudaria muito a resolver alguns problemas, sobretudo a recoloca-los de outra forma, porque eu penso que o grande problema na educação e não é específico nesta área em que nos movemos, é que muitas vezes os problemas antes de serem resolvidos são julgados com base em preconceitos em valores que nos temos e carregamos, e penso que se houvesse de facto uma investigação sólida ajudava a recolocar os problemas e por via disso provavelmente a resolvê-los melhor eventualmente.

Eu costumo dizer aos meus alunos e isso também se aplica a mim, a todos os docentes, não é, que a prática é funda, fundamental, porque é na prática que de facto nós consubstanciamos os nosso trabalho mas pensar sobre a prática é tão importante ou seja, fazer é importante mas pensar sobre o que se vai fazer e sobre o que se fez é tão importante como fazer, porque é o pensar sobre que nos ajuda reformular e a melhorar a prática. A reflexão é uma dimensão da própria prática, porque fazer e não pensar ou não reflectir sobre o que se faz é entrar um bocadinho em piloto automático, a prática deixa de ter sentido, isto é com os meninos, com as crianças na sala, também fazer trabalho de reflexão com eles. Portanto se fazemos com as crianças na sala, também trabalho de reflexão com eles, portanto se fazemos com as crianças pequenas nas salas, então não faz sentido que não o façamos nós com os alunos, na prática docente, e nós enquanto docentes em relação à nossa própria prática. E eu penso que muitas vezes não é conseguido por motivos diversos das escolas, mas eu penso por exemplo que um trabalho fundamental é os próprios supervisores terem espaços de formação, de reflexão, de questionamentos sobre as próprias práticas, infelizmente não existe tanto quanto seria desejado mas é fundamental.

Olhe, não sei responder-lhe a essa pergunta, e é curioso, é uma pergunta curiosa porque eu a faço muitas vezes a mim. É assim, o que é que pode levar os alunos a reflectir sobre a prática, mas fazer uma reflexão séria e que não seja aquela coisa de que faz para fazer a avaliação das planificações que sou obrigada, É fazer uma reflexão honesta, séria sobre a prática que eu acho que é difícil porque não estamos muito habituados e muito disponíveis para isso. E eu não sei o que é que efectivamente é eficaz para criar essa mentalidade porque temos tentado muita coisa...encontros, trabalhos, reuniões, como eu digo, reuniões mensais com os alunos...É assim, se calhar para alguns são eficazes mas não é uma receita que sirva a todos, porque eu penso que para reflectir há que ter uma disponibilidade interior para isso, não é pensar sobre os

outros ou avaliar sobre os outros, porque isso todos nós fazemos com bastante facilidade, mas fazer uma avaliação honesta de nós mesmos, quer dizer, do nosso trabalho, da nossa prática, é algo que nós só fazemos se tivermos disponibilidade e “humumildade”, para isso. E encontra essa disponibilidade é que não é um trabalho fácil porque não é uma coisa por decreto é evidente se seu disser a uma aluna, e digo, porque faz parte dos parâmetros de avaliação, você tem que fazer uma avaliação de todas as planificações, de todo o trabalho que realizou, quer dizer o aluno faz, mas a prova de que não é uma avaliação seria, é assim, é evidente que aluna quando o está a fazer está com seriedade, mas quando eu digo séria, é quando a pessoa, independentemente daquilo que é obrigada ou da nota que vai ter, sente uma necessidade interior de reflectir, de por em causa o que faz, de pensar para repensar e reformular as práticas. E isso, eu sinto que as pessoas, regra geral, claro que há excepções, que regra geral têm pouca disponibilidade para o fazer...é mesmo uma característica pessoal, que obviamente pode ser desenvolvida e deve ser desenvolvida mas, quer dizer, as pessoas que a faziam qualquer estratégia era eficaz com elas...uma reunião no final da sessão ou no final da semana, não sei se era o suficiente mas era eficaz, porque as pessoas faziam-no quase naturalmente e aquilo que era o nosso papel era só orientar essa capacidade e estimular isso, dar algumas orientações sobre o que é que devia pensar ou sobre o que é que devia debruçar-se. Quando as pessoas o fazem só por “decreto”, parece que não há estratégia nenhuma que seja eficaz, porque, obviamente as pessoas fazem-no mas nos percebemos quando uma pessoa está a fazer porque tem que fazer ou quando a pessoa está a fazer genuinamente. Por isso não sei se há estratégias melhores, porque havendo disponibilidade interior da pessoa para o fazer penso que as estratégias basicamente todas são eficazes. E é um dos problemas de facto, quando as pessoas não reconhecem a necessidade de reflectir sobre a prática.

Acho, na prática entre o aluno e o cooperante, entre o aluno e o supervisor...idealmente neste triângulo e que funcione de facto em cooperação, e depois numa situação já profissional acho que o trabalho da escola é um trabalho de equipe necessariamente, eu costumo dizer que ninguém trabalha bem voltado só sobre si, o trabalho da escola tem que ser um trabalho cooperativo mesmo que independentemente dos métodos de trabalho que se utilizam, e colaborativo, até porque a criança é uma pessoa com muitos contextos, portanto há que haver essa colaboração, até com hoje se diz muito no discurso político às vezes é um bocado vazia mas não deixa de não ser importante sempre falar é no superior interesse da criança. Pronto,

estamos a falar a este nível dos primeiros contextos educativos formais. Portanto o trabalho colaborativo é fundamental, depois há outros níveis de colaboração, nomeadamente com as famílias das crianças, dos alunos parece-me também absolutamente fundamental.

Considero sim, quando o portfólio efectivamente é construído pelo aluno como uma espécie de diário de bordo e ao mesmo tempo uma espécie de história de vida daquele percurso. Considero que o portfolio é de fact um instrumento que pode apoiar muito o desenvolvimento profissional, portanto o processo formativo e até depois o desenvolvimento profissional futuro dos alunos, porque o portfólio é por definição, neste contexto que estamos a falar, é por definição reflexivo e projectivo, a pessoa de alguma forma, reflecte sobre o que fez, pesquisa e projecta-se também do ponto de vista do que quer ser futuramente. Por isso, não será o único instrumento, é um instrumento, sobretudo pela variedade, porque no portfólio cabe tudo...expectativas, acção, a reflexão, o questionamento, a pesquisa sobre outras coisas, portanto, em termos de construção é variado, permite uma serie de itens e uma serie de dimensões que me parece que podem ajudar muito o aluno e o próprio supervisor, porque quando nós lemos e ajudamos o aluno a construir um portfolio lemos aquilo que o aluno vai fazendo ajuda a conhecer melhor e a perceber melhor aquilo que é aquele aluno enquanto formando...Portanto, sim, acho que o portfolio é um instrumento valioso...O diário de bordo, os relatórios, as histórias de vida, as maletas pedagógicas, o que lhe queira chamar, há muitos instrumentos, quer dizer, eu penso que o que o diferencia das outras possibilidades é mesmo esta dimensão reflexiva que ele pode ter e a diversidade em que pode sobre o que se pode reflector. Porque o portfólio é mais do que um relatório, é mais do que um diário de bordo, pode conter esses instrumentos todos e ir além deles. E depois também, se no portfólio houver uma margem por definição deve haver uma margem grande de autonomia para o aluno construir o seu próprio portfolio, também em função daquilo que o aluno vai escolhendo fazer, nós também percebemos quais as suas necessidades, as suas expectativas, os seus gostos como futuro profissional e isso também nos pode ajudar a orientar melhor o próprio trabalho com ele. É claro que tudo isto, para ser eficaz requeria muito mais tempo, muito maior disponibilidade, um numero reduzido de alunos para orientar, todas as coisas que nós se calhar não temos, mas isso não retira valor ao instrumento.

45anos

Professora de Ensino Superior

(a ultima) Mestrado em Ciências de Educação na área de educação e desenvolvimento, frequência de Doutorado na área de formação de professores e supervisores.

21 anos de profissão

Ser supervisor é acompanhar e apoiar o percurso de um estagiário ao longo do seu processo formativo, portanto no fundo, aquilo que eu considero ou que significa ser supervisor é isso, é ser um apoiante ao longo de todo o processo.

Não, não simpatizo com nenhum modelo específico, penso que poderá pela própria prática e pela diversidade de contextos recorrer-se ou identificar-me mais com um modelo ou outro, mas não de forma a que possa dizer que sigo especificamente um determinado modelo e que faço a minha prática no acompanhamento dos estágios só e apenas segundo um determinado modelo específico. Simpatizo com todos os modelos que têm a ver com o desenvolvimento pessoal, portanto, poderemos estar a falar de modelos pessoalistas, podemos estar a falar de modelos que têm a ver com, alias simpatizo bastante com modelos que possam favorecer o desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário, portanto em tudo aquilo que possa implicar essa dimensão, reflexão, as questões da reflexão, da investigação, da pesquisa, da procura, portanto, centrados muito no próprio estudante, no próprio estagiário.

Considero relevante. Quando iniciei a minha prática de supervisora orientadora, não tinha qualquer formação na área, portanto, era educadora de infância de formação base, fui convidada a dar orientação e a acompanhar os estágios, ainda no tempo do bacharelato e cresci e fui crescendo, fui me desenvolvendo profissionalmente, considero hoje, actualmente, deveria ter tido, claro , como é obvio tive, posteriormente, depois no ano a seguir tive um curso de formação, exactamente de aconselhamento, que era como se chamava dantes os orientadores ou os supervisores aqui nesta escola, eram chamados de conselheiros pedagógicos E, tive um curso de um ano de aconselhamento pedagógico, exactamente para poder executar e para poder estar mais familiarizada com aquilo que é necessário a esta prática ou a esta função. Considero sim, considero que é relevante ter, acho que uma pessoa que não ter qualquer tipo de

formação a nível da supervisão posará muitas vezes cair naquilo possa ser o bom senso, aquilo que acha que deve fazer ou não deve fazer. Portanto, considero sim, que deve haver uma formação especializada para a formação. Considero que é importante e que é favorável ter esta formação na área da supervisão, porque se não, o que pode acontecer e o que acontece na maior parte das pessoas que fazem orientação de estágios são supervisores e não têm esta formação específica, vão remeter-se muito àquilo que foi a sua própria experiência enquanto formando, ou seja, vão remeter-se muito aquilo que foi o papel do seu supervisor na altura em que se estava a formar ou mesmo do seu cooperante, portanto, no fundo despois a representação que temos e a forma que vamos agir como vamos agir remete-se muito àquilo que foram os modelos. Acho que isso também acontece muito na formação de professores, remetemo-nos muito àquilo que foram os modelos que vivenciamos no nosso estágio. E eu acho que isso foi, por exemplo, na altura em que eu comecei o estágio antes de ter qualquer tipo de formação também o fiz, portanto, também tive sempre a imagem daquilo que eu considere muito positivo ou positivo dos meus orientadores de estágio e portanto reproduzi.

Eu oriento estágios à vinte, claro que não vinte anos todos de seguida, houve para aí um ano em que eu estive apenas só nos serviços, só em funções que eu acumulei com chefe de secretaria dos serviços académicos e nesse ano só tive aulas, não orientei estágios.

A função, portanto como eu disse entendo como um apoiante, portanto, a função que eu considero é...colocar andaimes, que é dar o suporte e estar presente para dar o suporte necessário à formação e a todo o desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário, portanto, eu acho que a minha principal função é estar, estar disponível, apoiar, ser apoiante, desafiadora, desafiar o próprio estagiário porque eu não considero que o supervisor tenha que dar e acho que fará muito mal se der a resposta directas, ou seja, acho que deve ser desafiador, desafiador das aprendizagens, desafiador do seu próprio desenvolvimento, desenvolvimento do estagiário. Acho piada por exemplo a uma situação que me acontece actualmente, tenho uma aluna que acompanhei desde o ano passado em estágio e essa aluna eu acompanhei-a na prática de ensino supervisionado em pré-escolar e ela depois transitou para o primeiro ciclo e foi uma aluna que de alguma forma consegui, portanto, ou seja, existiu um nível de interacção entre nós as duas muito na base da confiança e de alguma forma, ela ganhou tanta confiança em mim que neste momento, apesar de eu, ser apoiante, e dar-lhe apoio e querer que

ela...ela qualquer coisa que faz neste momento tornou-se um bocadinho independente, ou seja, vem cá e confia muito naquilo que são as minhas orientações. Veio cá saber se o projecto de primeiro ciclo estava bem, agora é se o relatório de estágio está bem, se o tema que ela que deve seguir é este....é assim. Ela de alguma forma tem em grande consideração todo o apoio e toda a forma como eu orientei o estágio ao ponto de a confiança que ela tem em mim ser depois a outros níveis e já noutros est

Licenciatura

48 e 24 anos de profissão

Significa mais que uma profissão, é uma vocação. É gostar do que se faz e conquistar todos os dias saberes novos.

O modelo que mais me identifico é High Scope pela abordagem direta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças. Não quero dizer com isso que não vá “buscar” algo a outros modelos. Uma filosofia centrada na ação da criança. Infância é um período onde há um grande desenvolvimento da criança. É uma das principais etapas da vida humana. Educação é a transmissão de saberes, de valores que passam de geração para geração. Educação implica processos de ensinar e aprender. Supervisão Pedagógica é a função que o educador tem em orientar e avaliar os educadores estagiários. Educador esse que deverá motivar para a aprendizagem ao longo da vida como elemento estruturante da vida profissional. Acho importantíssimo haver alguém que para além do que atrás referi também promova a reflexão e respeite a individualidade de cada um. Não existem receitas mas a partilha de saberes é fundamental. O educador cooperante deverá orientar e motivar o estagiário fomentando um pensamento crítico e reflexivo. Para além de fomentar que pesquisem o mais possível na área da educação, deixo-os sempre fazerem uma análise crítica sobre o que fizeram. E é a partir daí que pretendo que se mudem ou perpetuem determinadas práticas.

Em primeiro lugar, saber o porquê de haver essa problemática, depois será fazer com que o estagiário fale, reflita sobre o que está mal e tentar arranjar a melhor solução, nem que passe por uma consciencialização do mesmo, ao admitir que está no curso errado. Por vezes as pessoas confundem o gostar de crianças com o gostar de trabalhar com crianças.

Tem toda a importância para o futuro profissional daí que defenda que nem todo o educador está preparado para ser educador cooperante. Sem dúvida nenhuma. E será sempre papel do orientador motivar o estagiário nesta área. Para se ser um bom profissional na educação é sem dúvida muito importante o papel da reflexão.

O portfólio do aluno-estagiário é sem dúvida um excelente meio impulsionador de reflexividade sobre a prática.

ANEXO 3- CARTA DE APRESENTAÇÃO/AUTORIZAÇÃO



Exma Ed.Cooperante

Exma Aluna

O meu nome é Marta Ribeiro, sou aluna do Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional e é no âmbito da minha dissertação que gostaria de solicitar a sua colaboração. O estudo centra-se na temática *Interacções durante a Prática Pedagógica Final de Educadores de Infância* e tem como principal intuito compreender de que maneira o acompanhamento dos professores mais experientes (Supervisor e educador cooperante) pode contribuir para a formação de uma praxis reflexiva e científico-pedagógica das futuras educadoras de infância. Para isso delineamos as seguintes questões de investigação:

- a. Serão as acções e orientações do Supervisor e do educador cooperante suficientemente construtivas de modo a auxiliar o delinear de concepções sobre a educação de infância e sobre o tornar-se educador? Referimo-nos à construção da identidade profissional, que muitas vezes é influenciada pela vivência do período de estágio.
- b. Que representações detêm os educadores-estagiários sobre a acção supervisora e a prática pedagógica?
- c. Que aprendizagens foram retiradas (por parte dos alunos-estagiários) do estágio?
- d. De que forma o estágio e a relação com o supervisor e o educador cooperante contribuíram para a enriquecimento pessoal e a construção do desenvolvimento profissional?
- e. Os docentes, seguem algum modelo de supervisão específico para orientação do estagiário?
- f. Como é que este modelo (se é que existe), se reflecte no estágio e no estagiário?

Para o estudo pedimos a colaboração de duas Supervisoras, quatro Educadoras Cooperantes e de quatro alunas. Como metodologia para recolha de dados iremos recorrer à entrevista semi-estruturada e à observação indirecta.

Vimos, então, por este meio convida-la a participar neste projeto de investigação contribuindo com os seus saberes e conhecimentos.

A participação neste estudo implica: (1) Permitir a realização de observações para recolha de dados (2) Participar numa entrevista para fornecer informações acerca da presente temática (com uma duração máxima de 30 minutos). Não serão recolhidas imagens ou registos áudio e a participação não irá implicar quaisquer custos/riscos. O estudo pretende, com a sua preciosa colaboração, beneficiar a investigação sobre esta temática.

A participação na investigação é voluntária o que pressupõe que poderá desistir a qualquer momento, sem que daí advenha qualquer prejuízo de caráter pessoal ou profissional. A confidencialidade e o anonimato serão assegurados e os dados recolhidos não identificarão pessoas nem instituições e serão utilizados apenas para fins de investigação.

Ao preencher e entregar a presente folha de rosto à equipa de investigação, confirma que leu e compreendeu a informação que consta nesta folha sobre o projecto *Interações durante a Prática Pedagógica Final de Educadores de Infância* e que aceita participar neste estudo.

Caso decida em qualquer momento terminar a sua participação nesta investigação, deve pedir à investigadora para devolver este questionário, sinalizando dessa forma a sua recusa em participar em qualquer um dos procedimentos.

Se necessitar de qualquer esclarecimento adicional poderá entrar em contato com a Mestranda Marta Ribeiro (Tel.967681530; endereço electrónico: martaribeiro25@gmail.com)

Li e compreendi a informação contida nesta folha de rosto e aceito participar no projecto de investigação. *Interações durante a Prática Pedagógica Final de Educadores de Infância*



